

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Ana Paula Janáina Garofalo**

**INDICADORES EDUCACIONAIS ATRELADOS AO  
PROFESSOR: UMA ANÁLISE DOS PLANOS MUNICIPAIS  
DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO  
GRANDE ABC PAULISTA**

**São Caetano do Sul  
2020**



**ANA PAULA JANAÍNA GAROFALO**

**INDICADORES EDUCACIONAIS ATRELADOS AO  
PROFESSOR: UMA ANÁLISE DOS PLANOS MUNICIPAIS  
DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO  
GRANDE ABC PAULISTA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia**

**São Caetano do Sul  
2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

GAROFALO, Ana Paula.

INDICADORES EDUCACIONAIS ATRELADOS AO PROFESSOR: UMA ANÁLISE DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC PAULISTA. / Ana Paula Garofalo – São Caetano do Sul - USCS, 2020. 169p.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2020.

1. Indicadores educacionais. 2. Políticas educacionais. 3. Planos Municipais de Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS.

I. Garcia, Paulo Sérgio. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 15/12/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (orientador)

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro (USCS)

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (USP)





À minha **família**, que sempre me incentivou a buscar novos conhecimentos; a todos os **professores e professoras** que muito contribuíram para minha formação, em especial, ao Professor **Dr. Paulo Sérgio Garcia**, orientador desta pesquisa.



## **AGRADECIMENTOS**

Muitas pessoas fizeram-se fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço à todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão de mais essa etapa da minha vida acadêmica.

Agradeço ao Prof. Paulo Sérgio Garcia, por todo o trabalho, paciência, consideração, atenção e sabedoria. Para além das suas orientações, leituras precisas e explicações minuciosas, agradeço também sua parceria e sua disposição de sempre.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, na figura dos professores, que colaboraram com as minhas reflexões e aprendizagens ao longo desses anos.

Agradeço ao Professor Dr. Ocimar Munhoz Alavarse e à Professora Dra. Maria do Carmo Romeiro que, gentilmente, aceitaram compor as bancas de qualificação e defesa, e contribuíram, de maneira singular, com o processo dessa pesquisa.

Agradeço à Prefeitura de Santo André, pela bolsa de pesquisa, concedida nos últimos anos, que possibilitou a realização do curso de mestrado, o qual aprendi muito mais do que eu poderia imaginar.

À Professora Mestra. Amanda Cavalcante, pela amizade, companheirismo e pelo aprendizado que me proporcionou, durante todo meu percurso e por ter me incentivado a participar deste curso de mestrado.

Aos meus colegas do Mestrado, com os quais dividi muitos momentos de aprendizado. A todos, meus sinceros agradecimentos.

À minha família, em especial meus pais, que me apoiaram e me acompanharam desde o início da minha formação.

E a todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram e colaboraram nesta grande conquista. Muito obrigada!



É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

*Paulo Freire*









## RESUMO

Atualmente os indicadores educacionais são utilizados para monitorar o desempenho dos alunos, contabilizar as matrículas escolares, calcular a média de alunos por turma, as taxas de distorção idade série, entre outros aspectos. Por meio deles busca-se também compreender alguns fatores ligados às escolas como a evasão escolar, o baixo desempenho e a distorção idade-série. Este presente estudo tem por objetivo analisar as diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC Paulista em relação a alguns indicadores educacionais atrelados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em particular, a formação superior, a adequação e o esforço docente. As evidências encontradas situam-se entre possibilidades e desafios. Como possibilidades indica-se que todos os municípios trazem intenções para que os professores consigam realizar cursos em nível superior. Quanto aos desafios, indica-se que nenhuma das cidades tinha, à época da coleta de dados, a totalidade de docente com formação em nível superior; não existiam metas e estratégias voltadas ao indicador adequação da formação docente; o esforço docente na região vem crescendo e essa sobrecarga pode influenciar de forma negativa a educação municipal, pois causa, entre outras questões, altos índices de absenteísmo, afastamentos médicos, prejudicando o atendimento aos alunos. Ainda entre os desafios sinaliza-se que poucos municípios estão dispostos a aderir à jornada única e exclusiva, à garantia de que 1/3 da jornada seja destinado a atividades que vão além de ministrar aulas e à redução do número de alunos por sala de aula. A partir dos resultados pretende-se elaborar um curso para os gestores municipais sobre o uso dos indicadores educacionais. Finalizando, espera-se que os dados possam ser utilizados por autoridades políticas e educacionais da região e, ao mesmo tempo, serem levados para os cursos de formação inicial e continuada de gestores escolares, promovendo o debate sobre os temas. Espera-se, por fim, ter contribuído para ampliar a compreensão sobre o fenômeno estudado.

**Palavras Chaves:** Indicadores educacionais; Políticas educacionais; Esforço docente; Planos Municipais de Educação.



## ABSTRACT

Currently, educational indicators are used to monitor student performance, account for school enrollment, calculate the average number of students per class and grade distortion rates, among other aspects. Through them, we also seek to understand some factors related to schools such as school dropout, low performance, age-grade distortion. This study aims to analyze the guidelines contained in the Municipal Education Plans of the Greater ABC Paulista region in relation to some educational indicators linked to teachers in the early years of elementary school, in particular, higher education, adequacy and teaching effort. The evidence found lies between possibilities and challenges. As possibilities, it could be indicated that all municipalities want their teachers to have higher education. As for the challenges, it is indicated that none of the cities had, at the time of data collection, the totality of teachers with higher education; there are no goals and strategies for the teacher training adequacy indicator; the teaching effort in the region has been growing and this overload can influence in a negative form municipal education, as it causes, among other issues, high rates of absenteeism, medical leave, impairing the service to students. Among the challenges, it is indicated that few municipalities are willing to join in exclusive teacher dedication to a single school, and to guarantee that 1/3 of the day is destined to activities that go beyond teaching classes and to reducing the number of students per classroom. Based on the results, it is intended to develop a course for municipal managers on the use of educational indicators. Finally, it is hoped that the data can be used by political and educational authorities in the region and, at the same time, be taken to the initial and continuing education courses for school managers, promoting the debate on the themes. Finally, it is expected to have contributed to broaden the understanding of the studied phenomenon.

**Key words:** Educational indicators; Educational Policies; Municipal Education Plans.



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>33</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>35</b>
1.1 Problema .....	38
1.2 Objetivo geral.....	38
1.3 Objetivos específicos.....	39
1.4 Justificativa .....	39
1.5. Limitações.....	40
1.6.O estudo .....	41
<b>2 INDICADORES: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES .....</b>	<b>43</b>
2.1 A construção dos indicadores sociais para diagnóstico social.....	44
2.2 Tipologia dos Indicadores Sociais .....	47
2.3 Indicadores educacionais .....	48
2.2.1 Indicadores educacionais do Inep .....	53
2.4 Formação superior.....	54
2.5 Adequação da formação docente .....	57
2.6 Esforço docente.....	59
2.7 Alguns estudos correlatos.....	65
2.8 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica .....	74
2.9 Plano Nacional de Educação.....	80
2.10 Plano Regional de Educação .....	85
2.11 Planos Municipais de Educação.....	86
<b>3 A REGIÃO DO GRANDE ABC PAULISTA.....</b>	<b>89</b>
3.1 A região do Grande ABC Paulista em números.....	90
3.2 População da região do Grande ABC Paulista .....	92
3.2.1 Caracterização do território.....	92
3.3 A escolaridade da população da região do Grande ABC Paulista .....	93
3.3.1 O Ensino Fundamental municipal na região.....	93
3.3.3 Índice de escolaridade dos municípios da região do Grande ABC Paulista	96
3.3.4 Escolaridade da população com 25 anos ou mais – 2010 .....	96
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>98</b>
<b>5 RESULTADOS</b>	<b>106</b>
5.1.Plano Municipal de Educação da Cidade de Diadema .....	106



5.1.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores.....	107
Indicador de formação superior .....	107
Indicador de esforço docente.....	111
5.2.Plano Municipal de Educação da Cidade de Mauá .....	113
5.2.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores.....	114
Indicador de formação superior .....	114
Indicador de esforço docente.....	117
5.3.Plano Municipal de Educação da Cidade de Ribeirão Pires .....	118
5.3.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores.....	120
Indicador de adequação da formação docente .....	123
Indicador de Esforço docente .....	124
5.4.Plano Municipal de Educação da Cidade de Santo André.....	126
5.4.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores.....	127
Indicador de adequação da formação docente .....	129
Indicador de Esforço docente .....	130
5.5.Plano Municipal de Educação da Cidade de São Bernardo do Campo ....	132
5.5.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores.....	134
Indicador de adequação da formação docente .....	135
Indicador de Esforço docente .....	136
5.6.Plano Municipal de Educação da Cidade de São Caetano do Sul.....	138
5.6.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores.....	140
Indicador de Esforço docente .....	142
<b>6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>144</b>
6.1.Quanto ao indicador de formação superior.....	145
6.2.Quanto ao indicador de Adequação docente.....	148
6.3.Quanto ao indicador de esforço docente .....	149
<b>7 PRODUTO .....</b>	<b>153</b>
Módulo I: O que são os Indicadores .....	153
Módulo II: Indicadores Sociais .....	154





Módulo III: Indicadores Educacionais .....	154
Módulo IV: Conhecendo e Explorando a Plataforma Educacional do Inep .....	155
Módulo VI: Indicadores de Aprendizagem .....	155
Módulo VII: Análise dos Planos Municipais de Educação .....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Processos de agregação de valor informacional no indicador.....	45
Figura 2	Localização da Região Metropolitana de São Paulo – Divisão Sub-Regional – contendo a região do Grande ABC Paulista, mencionada neste mapa como região Sudeste.....	89
Figura 3	Características definidoras da análise de conteúdo.....	104



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Indicadores educacionais.....	53
Quadro 2	Categorias de formação da adequação do docente em relação à disciplina que leciona.....	57
Quadro 3	Descrição dos níveis de esforço docente.....	60
Quadro 4	Estudos correlatos.....	66
Quadro 5	Metas do PNE 2014 – 2024.....	83
Quadro 6	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Diadema, voltadas à formação superior.....	108
Quadro 7	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Diadema, voltadas ao esforço docente.....	111
Quadro 8	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Mauá, voltadas à formação superior.....	115
Quadro 9	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Mauá, voltadas ao esforço docente.....	117
Quadro 10	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Ribeirão Pires, voltadas à formação superior.....	121
Quadro 11	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Ribeirão Pires, voltadas ao esforço docente. ....	124
Quadro 12	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Santo André, voltadas à formação superior.....	128
Quadro 13	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Santo André, voltadas ao esforço docente.....	131
Quadro 14	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de São Bernardo do Campo, voltadas à formação superior.....	137
Quadro 15	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de São Bernardo do Campo, voltadas ao esforço docente. ....	137
Quadro 16	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de São Caetano do Sul, voltadas à formação superior.....	140
Quadro 17	Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de São Caetano do Sul, voltadas ao esforço docente.....	142
Quadro 18	Síntese dos resultados.....	144



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) dos municípios do Grande ABC Paulista.....	91
Tabela 2	Caracterização do território do Grande ABC Paulista.....	92
Tabela 3	Dados das escolas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental municipal da região do Grande ABC Paulista.....	94
Tabela 4	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, escolas municipais, anos iniciais do ensino fundamental do Grande ABC Paulista no ano de 2017.....	95
Tabela 5	Expectativa de anos de estudo ao completar 18 anos.....	96
Tabela 6	Escolaridade da população com 25 anos ou mais.....	97
Tabela 7	Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em Diadema.....	110
Tabela 8	Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de Diadema.....	110
Tabela 9	Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de Diadema.....	113
Tabela 10	Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em de Mauá.....	116
Tabela 11	Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de Mauá.....	116
Tabela 12	Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de Mauá.....	118
Tabela 13	Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em Ribeirão Pires.....	123
Tabela 14	Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de Ribeirão Pires.....	124
Tabela 15	Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de Ribeirão Pires.....	125
Tabela 16	Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em Santo André.....	129
Tabela 17	Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de Santo André.....	130
Tabela 18	Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de Santo André.....	132
Tabela 19	Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em São Bernardo do Campo.....	135
Tabela 20	Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de São Bernardo do Campo.....	136
Tabela 21	Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de São Bernardo do Campo.....	138





Tabela 22	Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em São Caetano do Sul.....	141
Tabela 23	Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de São Caetano do Sul.....	141
Tabela 24	Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de São Caetano do Sul.....	143



## MEMORIAL

Adentrei a profissão docente ainda muito jovem. Iniciei a minha vida docente em uma escola estadual, próxima ao bairro em que residia, assim que ingressei no extinto curso de magistério.

Minha trajetória profissional iniciou-se no setor privado, onde desenvolvi vários papéis no cenário educacional. Trabalhei como professora de educação infantil, posteriormente estive na gestão de uma pequena escola de educação infantil de âmbito familiar – essa unidade escolar atendia a pouco mais de 50 alunos, em um bairro central da cidade de São Bernardo do Campo. O público que frequentava esta escola pertencia à classe média-alta; os alunos tinham acesso a bens culturais, eventos sociais e muitas oportunidades instrutivas, como viagens, passeios e outros bens. Quando se está na gestão, temos uma visão globalizada do processo educacional. Permaneci à frente desta escola como gestora por 17 anos. Aprendi e vivenciei a complexidade de comandar uma unidade escolar.

Mais tarde, associei meu trabalho de gestora com o de professora da educação de jovens e adultos. Fui aprovada em processo seletivo da rede Serviço Social da Indústria (Sesi). Nesta fase passei a distinguir o funcionamento de uma ampla rede educacional e todas as demandas desse mercado. Atendendo a um público diferenciado na cidade de Mauá, trabalhei com uma sala multisseriada, passei a compreender todas as dificuldades encontradas por cidadãos que não tiveram garantido o direito à educação básica, na idade adequada. Presenciei vários desafios enfrentados no dia a dia, a falta de uma colocação no mercado formal de trabalho, as dificuldades econômicas e sociais que essas pessoas enfrentavam. Naquele momento, compreendi como a garantia à escolaridade pode diferenciar a qualidade de vida dos sujeitos.

Em 2009, ingressei na prefeitura de São Bernardo do Campo. Minha primeira experiência na rede foi em uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, localizada na periferia, em uma comunidade que acabara de ser urbanizada, na divisa com o município de Diadema. Neste ingresso, tive que rever meus conceitos educacionais, compreender as diferenças sociais e como uma realidade diversa pode alterar o desempenho acadêmico dos alunos. Os problemas sociais nessa comunidade perpassavam as questões educacionais e a violência estava presente na realidade dos

rostitos infantilizados daqueles alunos. Lá permaneci por alguns anos, desenvolvendo um vasto trabalho como professora alfabetizadora.

Com o passar dos anos, na busca de novos desafios além da graduação em Pedagogia, cursei duas pós-graduações, na área de educação especial e de psicopedagogia, novamente com o intuito de aprimorar meus conhecimentos por meio de aprendizagens diversas.

Nesta fase, tive a oportunidade de trabalhar como professora no atendimento escolar especializado, ainda na rede municipal de São Bernardo do Campo. Assim como antes, a vida me trouxe novas provocações, desta vez ao trabalhar diretamente com os alunos de inclusão. Nesse período, além de desenvolver as adaptações curriculares, voltei a orientar um grupo de professores, a fim de que tivéssemos em nossa rede uma educação inclusiva de qualidade, que evitasse demasiadamente ser excludente.

Em 2014, iniciei meu percurso profissional na prefeitura de Santo André, retornando a trabalhar em sala de aula nas escolas de educação infantil e ensino fundamental (EMEIEF) da cidade.

Na mesma época, retornei também para minha sala de aula na cidade de São Bernardo do Campo, desta vez lecionando para os anos iniciais do ensino fundamental (quartos e quintos anos, mais especificamente). Nesta fase, os trabalhos com alfabetização geralmente estão consolidados e as crianças passam a ter novos desafios.

Desenvolvendo esse trabalho, deparei-me com as avaliações em larga escala, com as cobranças excessivas pelos índices, posicionamentos, *rankings*. Por muitas vezes verifiquei como algumas dessas ações podem ser perversas, principalmente para as escolas e para os alunos menos favorecidos. Os locais em que atuei como professora não apresentavam um alunado com bom nível socioeconômico. As crianças vinham de famílias semianalfabetas, com dificuldades culturais e financeiras. Raramente os índices dessas escolas eram os melhores do município.

Nestas escolas, cada avanço era comemorado, cada aluno que permanecia e concluía o ensino fundamental gerava muito mais que um índice, gerava uma vitória aos educadores, diante de tantas dificuldades.

Em 2017, duas amigas me indicaram a pós-graduação *stricto sensu*, ministrada pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Como possuo duas matrículas, em duas prefeituras distintas, acrescentar um curso de mestrado à minha rotina me

traria renúncias e reestruturação de vida. Esse planejamento foi efetivado após dois anos.

Em 2019, resolvi retomar meu sonho de fazer um mestrado. Não havia ainda decidido meu tema, a proposta inicial era fazer algo voltado à educação inclusiva, uma vez que já havia participado de formações pertinentes ao tema e também havia trabalhado com o público-alvo da educação especial.

Após assistir a alguns *workshops*, e algumas conversas com o meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, outros questionamentos afloraram.

Foi então que me deparei com as seguintes indagações: Em uma sociedade altamente desigual, é possível haver igualdade de oportunidades? Quais os fatores associados a diferentes níveis de desempenho entre crianças de grupos sociais diversos e quais as políticas para impulsionar o acesso à educação e ao aprendizado efetivo vêm sendo desenvolvidos na Região do Grande ABC Paulista? Como as Secretarias de Educação lidam com os indicadores educacionais, principalmente os atrelados aos professores, e como estes são declarados nos Planos Municipais de Educação? Quais políticas estão sendo implementadas para lidar com os fatores que influenciam diretamente o desempenho dos professores (formação superior, adequação e esforço docente)?

Desses questionamentos surgiu o objeto de estudo da minha pesquisa: quais são as diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da Região do Grande ABC Paulista em relação a alguns indicadores educacionais atrelados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?



## 1 INTRODUÇÃO

Com a necessidade da consolidação das atividades de planejamento do setor público, ao longo do século XX, surgiram os primeiros indicadores sociais (BAUER, 1967). Embora eles tenham surgido nos anos de 1920 e 1930, o desenvolvimento maior aconteceu por volta dos anos de 1960 e, nesta época, os indicadores ganharam maior corpo científico (JANNUZZI, 2002).

Neste mesmo período, principalmente, nos países de terceiro mundo, surgiam as primeiras divergências sobre o crescimento econômico e a melhoria das condições sociais da população. A desigualdade social evidenciou-se, proliferando altos níveis de pobreza. Os indicadores sociais cumpriam, então, o papel de aferir o impacto das políticas sociais, acompanhando as transformações das sociedades.

Segundo Bauer (1967), esperava-se, com a organização abrangente de indicadores sociais, que os governos conseguissem direcionar melhor suas ações, viabilizando níveis crescentes de bem-estar social, superando tensões do desenvolvimento econômico “frenético”, redistribuindo as riquezas geradas.

Em 1970, devido aos excessos de planejamentos tecnocráticos e a crise fiscal do Estado, os indicadores sociais passaram por um período de descrença. Segundo Jannuzzi (2002), por consequências dos insucessos, sucessos parciais e excessos de planejamento, a finalidade e a utilidade dos indicadores sociais, no planejamento público, entraram em descrédito.

Na década de 1980, com o aprimoramento de novas políticas públicas, sobretudo o orçamento participativo e o planejamento local, os indicadores sociais passaram a ser utilizados com maior frequência. Universidades, sindicatos e centros de pesquisas começaram a utilizá-los “para o aprimoramento conceitual e metodológico, instrumentos mais específicos de quantificação e qualificação das condições de vida” (JANNUZZI, 2002, p. 55). Tais ações possibilitaram a criação de um sistema de indicadores sociais atrelados a temáticas específicas, com o intuito de analisar e de acompanhar políticas e mudanças sociais.

De acordo com Jannuzzi (2006), a divulgação do comportamento de diversos fenômenos mensurados pelos indicadores, favorecem uma comparação e uma análise evolutiva dos fatos. Além disso, os indicadores conseguem expressar, sinteticamente, aspectos importantes, auxiliando na elaboração, na implementação e

na avaliação de políticas públicas, incluindo aquelas do campo educacional.

Para Lebaron (2011), um indicador educacional é uma categoria de indicador social, que se refere especificamente ao funcionamento do sistema de ensino e ao desempenho escolar.

Conforme sinaliza Gil (2007), os primeiros indicadores educacionais brasileiros expressavam preocupações voltadas, principalmente, ao acesso ao ensino fundamental. Em 1937, entre os índices computados estavam os de aprovação, de reprovação, de abandono e de distorção idade-série. Esses refletiam a qualidade do sistema de ensino.

Todavia, a criação expressiva de indicadores educacionais ocorreu na década de 1990, a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Portaria MEC n.º 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994).

Posteriormente, através do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é o indicador educacional mais conhecido e divulgado no sistema educacional brasileiro.

Trata-se de um indicador sintético, que utiliza para seu cálculo o desempenho dos alunos sobre os conhecimentos de leitura e de resolução de problemas, que estão mais centralizados nas áreas de conhecimento de Português e Matemática. Os indicadores sintéticos reduzem em um único número, vários aspectos da realidade social (CANDER NETO; JANNUZZI; SILVA, 2008).

O Ideb é um indicador que combina duas informações importantes, proficiência e fluxo escolar, pois como sinalizou Fernandes (2007, p.7), um dos maiores problemas da educação brasileira “reside nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados.”

De acordo com o autor, um sistema educacional que reprova “sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável” (idem), assim como também não é desejável que os alunos concluam o ensino médio no tempo correto e aprendam pouco, não atingindo uma pontuação satisfatória nos exames padronizados.

O mesmo autor supracitado indicou ainda que “um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.” (FERNANDES, 2007, p. 7).



A partir do Ideb, novas possibilidades de acompanhamento do sistema educacional brasileiro ocorreram e, com esta situação, a educação básica (mais precisamente, ensino fundamental e ensino médio) passou a ser monitorada, oferecendo informações aos especialistas dos municípios e dos estados, gestores escolares, professores e comunidade, que podem criar ações e projetos educacionais, assim como políticas públicas.

Todavia, apesar de ser o indicador educacional mais conhecido e utilizado (GARCIA, 2019), o Ideb é um indicador que traz informações somente da proficiência dos alunos e do fluxo escolar e, tal situação, não permite uma análise global da qualidade da educação (RONCA, 2013; GARCIA, 2018; 2019). O Ideb é um indicador limitado, pois não leva em consideração outros aspectos relevantes em sua composição, como as categorias socioeconômicas, o contexto escolar, a formação dos professores e dos gestores escolares, entre outras questões. No entanto, sua limitação deve ser encarada a partir da questão de que nenhum indicador sozinho pode dar conta de captar a qualidade da educação escolar, pela sua complexidade.

Neste sentido, gestores escolares, especialistas, professores, entre outros, necessitam utilizar outros indicadores para a compreensão da qualidade escolar. Neste particular, em 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) incorpora ao Saeb um conjunto de indicadores, a partir de dados das unidades federativas brasileiras e dos municípios. Esses indicadores buscam ampliar a compreensão da educação brasileira.

Os indicadores educacionais disponibilizados pelo Inep (trajetória, aprendizagem e contexto) viabilizam várias informações sobre os alunos, as escolas e os professores. A partir deles, são contabilizados os números de matrículas, a média de estudantes por turma e de matrículas em tempo integral, a taxa de aprovação, de reprovação, de abandono e de distorção idade-série. Igualmente, os indicadores possibilitam levantar dados sobre o desempenho acadêmico dos jovens, determinados, em geral, pelos resultados alcançados nas avaliações externas; sobre o contexto relacionado do nível socioeconômico, a complexidade da gestão escolar, o esforço docente, a adequação da formação docente e a regularidade docente, entre outros aspectos.

De acordo com Werle, Koetz e Martins (2015), os indicadores educacionais podem expressar e contribuir para solucionar situações complexas da realidade, pois, através da análise das médias, dos índices, das proporções e das distribuições, é

possível situar e propor mudanças desejadas ou alterações no que será realizado.

Os indicadores são, de fato, instrumentos relevantes para a compreensão da educação e, neste contexto, as Secretarias de Educação dos municípios podem utilizá-los para, entre outras questões, realizar a gestão municipal do campo educacional. Gestores escolares também podem usá-los para organizar e melhorar suas escolas.

Alguns indicadores educacionais serviram de base para, no período de 2014 a 2016, os municípios da região do Grande ABC Paulista elaborarem seus Planos Municipais de Educação (PME). Na elaboração dos Planos cada cidade da região traçou metas e estratégias para uma década de mudanças na educação. Uma das finalidades dos PME é estabelecer um sistema educacional, integrando as três esferas de governo.

De fato, o entendimento e o uso de indicadores, em geral, e aqueles de contexto atrelados ao professor, neste caso, a formação superior, a adequação e o esforço docente, podem ampliar ainda mais a compreensão e o debate sobre a qualidade da educação nas redes municipais. Esse entendimento pode auxiliar no desenvolvimento de melhorias nos sistemas de ensino, considerando que, no contexto escolar, o professor, de acordo com Klein e Fontanive (2010) e Scartezini e Viana (2010), é o elemento mais importante para a aprendizagem e para o desempenho dos alunos.

Neste contexto de relevância dos indicadores educacionais, em geral, e para a gestão educacional municipal, em particular, está atrelado o problema desta presente pesquisa, que tem relação com os indicadores educacionais atrelados ao professor presentes nos PME da região do Grande ABC Paulista.

### **1.1 Problema**

Quais são as diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC Paulista em relação a alguns indicadores educacionais atrelados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

### **1.2 Objetivo geral**

Analisar as diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC Paulista em relação a alguns indicadores educacionais atrelados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

### **1.3Objetivos específicos**

Como objetivos específicos pretende-se:

- (1) analisar as diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC Paulista, em relação aos indicadores de formação superior, de adequação e de esforço docente;
- (2) analisar os dados dos indicadores educacionais de formação superior, de adequação e de esforço docente contidos no Censos dos anos de 2014 e 2019;
- (3) criar um curso de extensão sobre os indicadores educacionais atrelados ao professor, com o intuito de auxiliar os sistemas e as redes municipais de educação.

### **1.4Justificativa**

A análise da qualidade da educação brasileira é uma tarefa multifacetada e complexa. Neste contexto, sua compreensão deve ultrapassar o entendimento advindo de apenas um único indicador sintético.

Os indicadores educacionais podem contribuir vastamente para a compreensão de diversos fenômenos educacionais, auxiliando na elaboração de políticas públicas. Também podem auxiliar no mapeamento de outros fatores, que interferem direta ou indiretamente do desempenho dos alunos (RIBEIRO E GUSMÃO, 2004)

Essa pesquisa também se justifica pela questão de existirem poucos estudos relacionados aos indicadores (Quadro 4 – Estudos correlatos) disponíveis nos bancos de dados, dissertações e teses. Neste contexto, acredita-se que este estudo contribuiu para melhorar a compreensão da educação na região do Grande ABC Paulista, pois traz para a discussão um tema relevante, que é pouco discutido.

A escolha pela região do Grande ABC Paulista ocorreu devido a mesma apresentar altos índices econômicos e sociais. Trata-se de um local que apresenta

alto desenvolvimento humano e elevados indicadores educacionais. Todavia, a área apresenta ainda alta desigualdade (Gini = 0,54).

Outro fator que propiciou a seleção dessa área foi a escassez de trabalhos relacionados aos indicadores. Observa-se que a temática não foi amplamente explorada e pesquisada, sobretudo aquela atrelada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

### **1.5.Limitações**

Este estudo apresenta algumas limitações que não restringem o valor da investigação realizada. Um dos fatores limitante, atrela-se à opção da análise somente dos Planos Municipais de Educação e não de outros documentos (projetos políticos pedagógicos). Este fato decorre da questão de que existem na região aproximadamente 200 escolas municipais de ensino fundamental, anos iniciais.

Outra limitação, que merece destaque, foi que no ano de 2020, o mundo enfrenta uma pandemia, que se iniciou na cidade de Wuhan, Província de Hubei, na China. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto como uma Emergência de Saúde Pública de importância internacional. O que significou que esforços sanitários, financeiros e científicos foram necessários para conter o avanço da doença.

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou pandemia para a infecção causada pelo novo Corona vírus, ou seja, ocorreu a disseminação mundial de uma nova doença com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (Deliberação CEE 177/2020).

Frente a esse contexto, com a constatação de situação de pandemia do COVID-19, medidas emergenciais foram tomadas, visando preservar a saúde dos indivíduos. Uma das medidas tomadas pelas autoridades de saúde, foi a determinação do distanciamento/isolamento social.

Com essa medida, as escolas foram fechadas e as atividades pedagógicas passaram a ser não presenciais. Desvincular-se dos prédios escolares, das rotinas, das aulas presenciais, foi uma tarefa inesperada e desafiadora. O ensino remoto trouxe muitos desafios as redes municipais de Educação, ferramentas tecnológicas e digitais passaram a fazer parte do cotidiano escolar.

Neste contexto, a pesquisadora deste estudo teve, entre tantas questões, de se adaptar, assim como outros profissionais, ao ensino remoto, que pelo menos no início causou certa ansiedade e um pouco de estresse.

Tal situação, todavia, neste contexto, não desmotivou a pesquisadora, que em muitas situações teve de dobrar os esforços para atingir os objetivos propostos neste presente estudo.

### **1.6.O estudo**

Este presente estudo é composto por nove partes que foram desenvolvidas linearmente e que se integram em torno dos objetivos. Na primeira seção, se apresentam os indicadores sociais e educacionais. Através de um estudo bibliográfico, buscou-se conceituar os indicadores sociais e suas contribuições nas implementações de políticas públicas. Em seguida, é apresentada uma discussão sobre os indicadores educacionais e como eles são utilizados, interna e externamente, pelo sistema educacional e quais são as suas contribuições para aprimorar a qualidade da educação.

Nesta mesma seção é apresentada uma súmula sobre os indicadores educacionais disponibilizados pelo Inep. Posteriormente, são apresentados os indicadores de contexto atrelados aos professores (formação superior, adequação e esforço docente) e suas possibilidades para contribuir para o aprimoramento da educação, em geral, e no Grande ABC Paulista, em particular. Neste contexto, são reveladas algumas nuances do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e sua ampla utilização pelas Secretarias Municipais de Educação.

A seção é finalizada com uma explanação sobre a implementação do Plano Nacional de Educação, seus desdobramentos, sendo um deles o de incumbir os municípios de elaborarem seus Planos Municipais de Educação.

A terceira seção da pesquisa traz um mapeamento geográfico da região do Grande ABC Paulista. Nela, são abordadas, entre outras coisas, as diferenças desta área, por meio da apresentação dos indicadores sociais, econômicos e educacionais das sete cidades envolvidas nesta pesquisa (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Ribeirão Pires, Mauá e Rio Grande da Serra).

A quarta seção, descreve os procedimentos metodológicos utilizados, apresentando-se a abordagem metodológica da pesquisa, suas vantagens e limitações. Nesta etapa foram descritas as fases da pesquisa, seus objetivos e métodos utilizados. Evidenciou-se a coleta de dados e como os mesmos foram examinados.

Na quinta seção desta pesquisa, foram apresentados os resultados. Essa etapa foi subdividida em duas fases. Utilizando abordagem qualitativa, a primeira fase foi pautada pela análise das diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da Região do Grande ABC Paulista em relação à formação superior, à adequação e ao esforço docente, a partir da análise de conteúdos. A segunda fase foi composta pela análise dos indicadores educacionais atrelados aos professores coletados através no Inep, dos anos de 2014 e 2019. Verificou, nesses dados possíveis evoluções.

Na sequência, são discutidos os dados desta pesquisa com outras pesquisas já existentes sobre o tema. Trata-se de uma etapa introspectiva que contribuirá para futuros estudos acadêmicos. Espera-se que as discussões possam ampliar o entendimento sobre o fenômeno estudado.

A sétima seção apresenta o produto do trabalho, ou seja, elaboração de um curso de extensão sobre a relevância, os usos e os significados dos indicadores educacionais para realizar a gestão educacional municipal. Essa formação visa trazer elementos sobre os indicadores educacionais, possibilitando aos gestores a ampliação da compreensão sobre o tema para além do Ideb.

Por fim, são delineadas as considerações finais do estudo, trazendo as principais descobertas e inferências desta pesquisa. Espera-se que os dados desta presente pesquisa possam ser utilizados por autoridades políticas e educacionais da região e, ao mesmo tempo, serem levados para os cursos de formação inicial e continuada de gestores escolares, promovendo o debate sobre os indicadores educacionais atrelados ao professor.

## 2 INDICADORES: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES

Os indicadores sociais surgiram na década de 1960, a partir da necessidade de acompanhamento, de forma mais sistemática e abrangente, das transformações sociais. Na mesma época, ocorreu a necessidade da constatação da eficácia do impacto das políticas públicas nas sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas (JANNUZZI, 2017).

Os indicadores estão presentes em várias áreas sociais, como educação, saúde, moradia, entre outras. Eles buscam explicar diversos fenômenos da sociedade contemporânea (pobreza, taxas de matrícula, taxas de analfabetismo, rendimento médio do trabalho, taxas de mortalidade infantil, taxas de desemprego).

Os indicadores subsidiam, entre outras questões, as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais. Eles indicam, aproximam, traduzem, apontam, em termos operacionais, as dimensões sociais e possibilitam o monitoramento sobre determinados fenômenos. Trata-se de “um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma” (JANNUZZI, 2002, p. 55).

Para Hadji (1994, p. 187), um indicador é uma “característica particular que é um testemunho da existência de um fenômeno predeterminado. Signo em que se reconhece a presença de um efeito esperado”. O autor indica também que ele contribui para explicar o fenômeno analisado, pois “os índices são mudos, se os mesmos, não adquirirão significados”. (HADJI, 1994, p. 148). Trata-se, ainda, de uma informação qualitativa privilegiada. (FIGARI, 1996).

De acordo com Bauer (1967), havia grandes esperanças de que a utilização dos indicadores sociais pudesse propiciar níveis crescentes de bem-estar social, subdividindo melhor as riquezas produzidas, superando as desigualdades ocasionadas pela aceleração do desenvolvimento econômico. O autor indicou que:

Se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais. Na negociação das prioridades sociais, esses indicadores podem contribuir no dimensionamento das carências a atender nas diversas áreas de intervenção.

Para Jannuzzi (2012 p. 103), “se bem empregados, os indicadores podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais”.

Minayo (2009 p. 84) menciona que os “indicadores são importantes instrumentos de gestão, pois permitem o monitoramento de situações que necessitam ser mudadas, incentivadas ou potencializadas, permitem ao administrador operar sobre dimensões-chaves de sistemas e processos.”

Dada à importância dos indicadores, registrada por vários autores (HADJI, 1994; CARLEYM 1985; FIGARI, 1996; JANNUZZI, 2002; 2017; MINAYO, 2009, entre outros), é importante destacar que eles traduzem algum aspecto da realidade e, neste sentido, também apresentam limitações quanto ao uso, sobretudo quando se refere a apenas um indicador. Guimarães e Jannuzzi (2005) indicaram prudência para a utilização de indicadores sociais, pois alguns são construídos por encomenda por empresas que visam algum tipo de benefício.

## **2.1 A construção dos indicadores sociais para diagnóstico social**

Os indicadores sociais, que retratam a realidade social, agem como termômetros, verificando a “temperatura” do ambiente social. Conforme sinaliza Jannuzzi (2017, p. 21) “um indicador social é uma medida quantitativa, dotada de significado substantivo, e é usado para aproximar, quantificar, ou operacionalizar um conceito social abstrato”. Esses indicadores, que apontam, aproximam e traduzem as dimensões sociais, têm o objetivo trazer informações da realidade social.

Por prestarem-se a subsidiar as atividades de planejamento governamental, os indicadores possibilitam o monitoramento das condições de vida e do bem-estar da população. De acordo com os estudos de Jannuzzi (2017), os indicadores sociais são um elo entre a pesquisa acadêmica e a evidência empírica dos fenômenos sociais.

A construção de um indicador social não é um processo linear, mas de aprimoramento contínuo. A definição de um indicador é um processo interativo formado através de um conceito-medida. Através de um indicador consegue-se precisar melhor o aspecto de interesse do fenômeno. (JANNUZZI, 2017, p. 22).

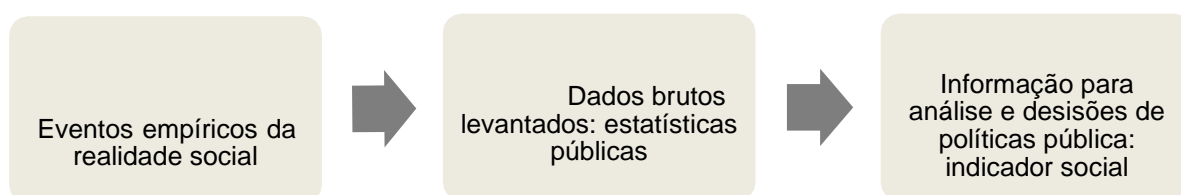
Devido à amplitude, à importância e à abrangência do indicador social, torna-se importante a distinção entre um indicador social e uma estatística pública. Essas



últimas, geralmente são levantadas através dos Censos Demográficos em pesquisas amostrais. Conforme sinalizou Jannuzzi (2017), elas correspondem ao dado social na sua forma bruta, são formadas através de levantamento de dados censitários, das estimativas amostrais e dos registros administrativos. Após uma interpretação empírica da realidade, essas estatísticas podem ser transformadas em indicadores sociais.

A figura 1 mostra, de acordo com o mesmo autor o processo de agregação de valor informacional do indicador:

**Figura 1:** Processo de agregação de valor informacional no indicador



**Fonte:** Jannuzzi (2017)

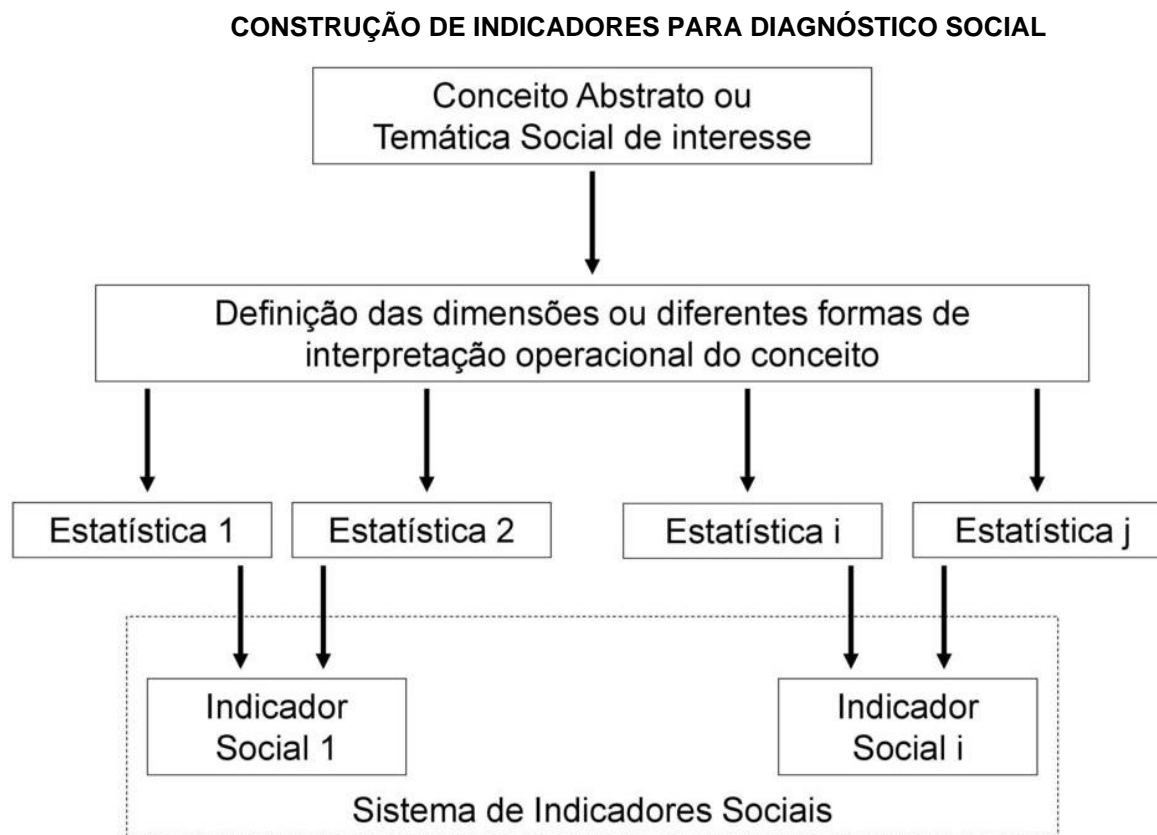
Após a análise das estatísticas públicas, inicia-se o processo de elaboração de um indicador social. Nesta fase algumas decisões metodológicas são necessárias. Em concordância com os estudos de Jannuzzi (2017, p. 25), a primeira decisão refere-se à definição operacional do conceito abstrato ou temática em questão. Essa fase é elaborada com base no interesse analítico referido.

Na segunda fase da elaboração afere-se a noção preliminar do conceito ou da temática a que se reporta o sistema de indicadores. Define-se as especificações das dimensões dos indicadores, e as possíveis diferenças nas formas de interpretá-los ou abordá-los. Com essa ação “torna-se o indicador específico, claro e passível de ser indicado de maneira quantitativa”. (JANNUZZI, 2017 P. 25)

A terceira fase é marcada por meio da obtenção das estatísticas públicas, que podem ser obtidas pelas pesquisas amostrais, ou pelos cadastros públicos e também pelos censos demográficos.

Por fim, no quarto estágio, através das estatísticas disponíveis, elabora-se um Sistema de Indicadores Sociais, com a finalidade de “traduzir em termos tangíveis, o conceito abstrato inicialmente idealizado”. (JANNUZZI, 2017, p. 26).

O diagrama 1 abaixo mostra a construção de indicadores para o diagnóstico social:



Fonte: Jannuzzi (2017)

Dentro do contexto dos indicadores sociais estão aqueles atrelados ao campo educacional, que são utilizados para, entre outras questões, monitorar, tomar decisões e realizar avaliações de programas ou de projetos educacionais.

No campo da educação, a análise dos indicadores permite ampliar os horizontes e compreender os problemas por outras dimensões. Entretanto, Namen, Borges e Sadala (2013, p. 678) mencionam que os indicadores “não são explorados em seu potencial, devido às dificuldades inerentes ao grande volume de dados envolvidos, que inviabilizam a capacidade humana de sua interpretação”.

Bauer (2017, p. 72) alude que os indicadores “são entendidos como medidas – simples ou compostas – que propiciam um retrato sintético de uma realidade e a apreensão da evolução dessa realidade, em relação a um parâmetro pré-estabelecido”.

A autora ressalta a importância dos indicadores para o monitoramento da educação. Em suas palavras,

Um sistema de monitoramento calçado em indicadores adequados permite a tomada de decisão “bem informada”, no tempo requerido. Para isso, é fundamental que as informações obtidas sejam relevantes, válidas, consistentes e de fácil compreensão àqueles que serão seus usuários, atendendo às necessidades específicas dos diversos atores envolvidos nas ações/instituições (BAUER, 2017, p. 76).

Para apresentarem dados significativos, os indicadores educacionais precisam ser adequados as dimensões almejadas de análise. A escolha bem definida dos indicadores gera dados apropriados, capazes de captar informações úteis, sobre um programa que se quer acompanhar, uma política a ser implementada, ou até mesmo para monitorar a avaliação escolar. Os indicadores também demonstram os resultados de ações realizadas, assim como suas evoluções.

Bauer e Sousa (2015), quanto aos indicadores, mencionaram que o

[...] processo de definição de indicadores é complexo não só porque condensa a noção de qualidade que se está tomando como referência para avaliação, mas também por dificuldades de operacionalização, em particular, quando se trata de investigar objetos multifacetados, usualmente focalizados na pesquisa social, âmbito em que se inserem as iniciativas em educação (BAUER; SOUSA, 2015, p. 261).

Percebe-se que existem algumas dificuldades no uso de indicadores, sobretudo devido às questões de que os fenômenos sociais, entre eles a educação, são multifacetados e complexos.

## **2.2 Tipologia dos Indicadores Sociais**

Jannuzzi (2005) classifica os indicadores sociais em quatro esferas: indicador-insumo, indicador-processo, indicador-resultado e indicador-impacto.

Conforme sinaliza o autor, os indicadores-insumo correspondem às medidas associadas à disponibilidade de recursos humanos, financeiros ou de equipamentos alocados para um processo ou programa que afeta uma das dimensões da realidade social. São tipicamente indicadores de alocação de recursos para políticas sociais o número de leitos hospitalares por mil habitantes, o número de professores por quantidade de estudantes ou ainda o gasto monetário per capita nas diversas áreas de política social, ou seja, se eles envolverem a disponibilidade de recursos humanos,

financeiros ou de equipamentos destinados a um programa ( JANNUZZI, 2005, p. 144).

Os indicadores-resultado são aqueles mais propriamente vinculados aos objetivos finais dos programas públicos, que permitem avaliar a eficácia do cumprimento das metas especificadas, como, por exemplo, a taxa de mortalidade infantil, cuja diminuição espera-se verificar com a implementação de um programa de saúde materno-infantil (JANNUZZI, 2005, p. 144).

Os indicadores-impacto referem-se aos efeitos e desdobramentos mais gerais, antecipados ou não, positivos ou não, que decorrem da implantação dos programas, como, no exemplo anterior, a redução da incidência de doenças na infância a esperança de vida ao nascer, proporção de crianças fora da escola ou nível de pobreza. São medidas representativas das condições de vida, saúde, nível de renda da população, indicativas da presença, ausência, avanços ou retrocessos das políticas sociais formuladas. Enquanto os indicadores-insumo quantificam os recursos disponibilizados nas diversas políticas sociais, os indicadores produto retratam os resultados efetivos dessas políticas (JANNUZZI, 2005, p. 144).

Os indicadores-processo ou fluxo são indicadores intermediários, que traduzem, em medidas quantitativas, o esforço operacional de alocação de recursos humanos, físicos ou financeiros (indicadores-insumo) para a obtenção de melhorias efetivas de bem-estar (indicadores-resultado e indicadores-impacto), como número de consultas pediátricas por mês, merendas escolares distribuídas diariamente por aluno ou ainda homens-hora dedicados a um programa social (JANNUZZI, 2005, p. 144).

A distinção entre essas dimensões operacionais – insumo, processo, resultado, impacto – pode não ser muito clara em algumas situações, especialmente quando os programas são muito específicos ou no caso contrário, quando os objetivos dos programas são muito gerais. Mas é sempre possível identificar indicadores mais vinculados aos esforços de políticas e programas e aqueles referentes aos efeitos (ou não-efeitos) desses programas.

### **2.3 Indicadores educacionais**

No campo educacional, os indicadores são utilizados de várias formas, entre elas, para monitorar o desempenho dos alunos. Através deles, busca-se também

compreender alguns fatores ligados ao insucesso das escolas em lidar com a evasão escolar, com o baixo desempenho, com a distorção idade-série e com o abandono escolar.

Nas últimas décadas, os indicadores educacionais têm auxiliado na gestão escolar, pois possibilitam identificar situações que carecem de mudanças ou de aperfeiçoamento. Eles também auxiliam no monitoramento da qualidade educacional, no entanto, segundo Ribeiro e Gusmão (2004, p. 6), “o conceito de qualidade é dinâmico, deve ser reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação”.

Para que os indicadores cumpram suas funções, eles devem ser simples e acessíveis, viabilizando a compreensão de aspectos positivos e negativos da escola e, assim, possibilitando um amplo movimento de mobilização da comunidade escolar, gerando reflexões, discussões e ações, pela melhoria da qualidade da escola.

Os indicadores são constituídos por critérios quantitativos e qualitativos. Eles auxiliam no monitoramento de determinadas atividades, apontando, por exemplo, se os objetivos estão sendo alcançados ou necessitam de mediações. De acordo com Minayo (2009, p. 85), “quando observados do ponto de vista quantitativo e qualitativo, os indicadores se referem aos aspectos tangíveis e intangíveis da realidade”.

Indicadores qualitativos geram uma interpretação subjetiva, relacionada a diferentes aspectos da realidade. Geralmente expressam a voz, os sentimentos, os pensamentos ou as práticas das pessoas. Segundo Minayo (2009, p. 85), eles são intangíveis, pois só podem ser captados indiretamente por meio de suas formas de manifestação.

Para o autor, são eles que geram uma interpretação subjetiva do pesquisador, relacionada a diferentes aspectos da realidade, assim como “o incremento da consciência social, da autoestima, de valores, de atitudes, de liderança, de protagonismo e de cidadania.”

Indicadores quantitativos podem ser expressos em quantidades percentuais. Eles se referem a fatos e dados empíricos da realidade social. De acordo com Minayo (2009, p. 85), são indicadores tangíveis, pois são os “elementos facilmente observáveis, como renda, escolaridade, forma de organização e gestão, legislação, mecanismos de divulgação.”

Para enriquecer a compreensão de fatos, situações da área educacional, auxiliando na identificação, monitoramento e tomada de decisão de uma determinada

situação, a combinação da análise dos indicadores qualitativos e quantitativos é essencial. Por meio da triangulação de dados, valores estatísticos e textuais atrelados aos contextos escolares, pode-se, mais facilmente, compreender a realidade educacional.

A análise dos indicadores de qualidade na educação torna-se uma ferramenta útil no monitoramento dos sistemas educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos à sociedade pela escola e para a criação de políticas públicas educacionais. Também auxilia no acompanhamento do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os alunos.

Na educação existem vários tipos de indicadores. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) desenvolveu indicadores de qualidade com o principal objetivo de auxiliar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da educação e da escola. Segundo Ribeiro e Gusmão (2004, p.5), esses indicadores apresentam pontos fortes e fracos, mas conhecendo-os “a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade segundo seus próprios critérios e prioridades”.

Os mesmos autores supracitados analisaram o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação, do Projeto Indique, com a utilização de um instrumento participativo de autoavaliação voltado para escolas. Com a finalidade de que as escolas realizassem uma autoavaliação, o Governo Federal – em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep), com o Ministério da Educação (MEC) e com o Ação Educativa e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Undp) – elaborou uma proposta metodológica participativa, a partir da utilização de indicadores nos quais a comunidade realiza uma análise da situação de diferentes aspectos da escola e, neste sentido, identifica as prioridades, cria planos de ação e acompanha as iniciativas relacionadas à qualidade na educação (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010, p. 825). Esta metodologia propõe o agrupamento de indicadores por meio de dimensões entendidas como “elementos fundamentais que devem ser considerados pela escola na reflexão sobre sua qualidade”. (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2007, p. 5).

Essas dimensões auxiliam as escolas na avaliação de diversos aspectos internos. Elas são subdivididas em seis grupos, sendo eles: (1) ambiente educativo;

(2) prática pedagógica e avaliação; (3) gestão escolar democrática; (4) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; (5) ambiente físico escolar; e (6) acesso e permanência dos alunos na escola.

Cada uma dessas dimensões é constituída e avaliada por um grupo de indicadores que sinalizam a realidade escolar. Elas almejam compreender os aspectos positivos e negativos existentes nas escolas. Como sinalizaram Ribeiro e Gusmão (2010, p. 825), “os indicadores são avaliados pela comunidade escolar, por meio de discussões coletivas de perguntas que dizem respeito a situações, atitudes e práticas que ocorrem ou não na escola”.

Ao utilizar os indicadores da qualidade na educação, a escola tem condições de interferir e melhorar, de acordo com seus próprios parâmetros educacionais. O monitoramento das ações é realizado através da criação de um plano de ação, no qual se estabelece prioridades para a realização das mudanças necessárias. Para que seja feito um levantamento de dados efetivos, a metodologia propõe que todas as dimensões sejam avaliadas, pois elas devem organizar as mudanças.

Na dimensão do ambiente educativo, os seguintes indicadores são ponderados: amizade e solidariedade, alegria, respeito ao outro, combate à discriminação, disciplina e respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes. Essas práticas garantem a socialização e a convivência, fortalecendo a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

A partir do entendimento da dimensão da prática pedagógica e da sua avaliação, a escola realiza um dos seus maiores objetivos, qual seja o de fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender com autonomia. Para que esse propósito seja atingido, é necessário observar, conhecer e se interessar pelas particularidades dos alunos, incentivando suas potencialidades e respeitando suas dificuldades. Os indicadores abordados nessa dimensão são: projeto político pedagógico, que procura identificar se o mesmo é definido e conhecido por todos; planejamento e seu monitoramento (neste caso, por parte dos professores e por parte da equipe gestora); contextualização, que valoriza o entorno da escola e os problemas da comunidade escolar; prática pedagógica inclusiva; formas variadas e transparentes de avaliação dos alunos; monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos.

A dimensão da gestão escolar democrática salienta a participação nas decisões, a preocupação com a qualidade, com a relação custo-benefício e com a transparência. Nela, são abordados os seguintes indicadores: a democratização das informações dentro da unidade escolar, a atuação dos conselhos escolares, a participação efetiva dos estudantes, pais, mães e comunidade em geral nos órgãos

colegiados, a compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino. Este indicador tem como objetivo verificar se a comunidade escolar (pais, diretor, professores, demais funcionários, alunos, entre outros) vem sendo informada sobre, entre outras questões, as estatísticas educacionais produzidas pelo Inep ou pelas Secretarias de Educação em relação, por exemplo, ao desempenho dos alunos, da escola, da rede ou do sistema escolar; o andamento do programa Dinheiro Direto na Escola, que busca verificar como repasses financeiros da Prefeitura, do Governo Estadual ou do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação estão sendo utilizados.

A quarta dimensão está voltada para a formação e para as condições de trabalho dos profissionais da escola. Ela procura compreender o processo de formação inicial e continuada, as condições de trabalho, entre outras questões. Através de suas estatísticas são levantados dados importantes referentes à rotatividade dos funcionários, assiduidade, adequação da relação do número de professores e o número de alunos, número de horas-aulas ofertadas.

A dimensão voltada ao espaço físico escolar é destinada a avaliar o bom aproveitamento dos recursos existentes na escola, as boas condições de uso, conservação, organização e beleza dos espaços coletivos.

A última dimensão refere-se a um dos maiores desafios encontrados no sistema educacional brasileiro, pois busca garantir que os discentes consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, assegurando que os direitos educativos sejam efetivados. Quando o indicador acesso e permanência dos alunos na escola é averiguado, ele mensura os dados que evidenciam os problemas e as medidas que estão sendo tomadas sobre a defasagem de aprendizagem, ou como está sendo tratado o aprendizado de jovens com necessidades especiais. Ao mensurar, por exemplo, a quantidade de faltas e os índices de evasão dos alunos, busca-se conhecer quais motivos levaram os jovens a abandonar a escola.

Além deste documento organizado por pesquisadores (RIBEIRO; GUSMÃO, 2004) que revela algumas dimensões para a avaliação da escola a partir de indicadores, o Inep disponibiliza em sua página (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>) um conjunto de indicadores educacionais que são elaborados com



informações contidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), bem como nos dados do Censo Escolar da Educação Básica<sup>1</sup>.

Em 2015, o Inep criou a plataforma Painel Educacional (<http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>), na qual se pode encontrar dados referentes às unidades federativas brasileiras e aos municípios. Nela, os indicadores educacionais são subdivididos nas categorias de trajetória, de contexto e de aprendizagem. Neste presente estudo, são apresentados e utilizados alguns os indicadores atrelados ao professor.

## 2.2.1 Indicadores educacionais do Inep

Inicia-se, apresentando no Quadro 1 a seguir, alguns indicadores educacionais atrelados ao professor, particularmente aqueles que são usados neste estudo. São mostrados o nome do indicador e o seu objetivo, conforme documentos (as notas técnicas estão disponibilizadas no *site* do Inep).

**Quadro 1:** Indicadores educacionais

NOME DO INDICADOR	DO	OBJETIVOS DO INDICADOR	Normas técnicas
Percentual de docentes com curso superior	de	Proporção de docentes que possuem curso superior.	Sem Norma
Adequação da formação docente	da	Classificação dos docentes segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica, segundo as orientações legais.	BRASIL, 2014a
Esforço docente		Mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão.	BRASIL, 2014b

**Fonte:** elaborado com base nos indicadores de qualidade disponibilizados pelo Inep.

<sup>1</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Último acesso em: 15/03/2020, 00:30.

Com exceção do percentual de docentes com curso superior, os outros indicadores possuem uma norma técnica. Trata-se de um documento que explica a metodologia da criação do indicador.

## **2.4 Formação superior**

O primeiro indicador trata do percentual docente com nível superior. Ter formação superior para atuar na educação básica é, de fato, a demanda adequada, de acordo com o Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que sinaliza que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n.º 01 (BRASIL, 2006) instituiu também como formação adequada para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a graduação em Pedagogia, nível de licenciatura, estando os professores aptos para lecionar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar. Já a Resolução CNE/CEB n.º 07, do ano de 2010, (BRASIL, 2010) estendeu aos licenciados em Artes, Educação Física e Língua Estrangeira a regência dessas disciplinas.

A Resolução MEC/CNE n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, reafirma a necessidade de capacitação em nível superior, assim como a adequação à área de conhecimento. Em seu Art. 9, Inciso II, a referida lei aborda “a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.”

O Plano Nacional de Educação, em sua Meta 15, declara a necessidade de formação adequada dos professores como um dos desafios atrelados à “valorização dos profissionais da educação”, estabelecendo especificamente:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...] política nacional de formação dos profissionais da educação [...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Em cumprimento a essa determinação, em 9 de maio de 2016, foi publicado o Decreto n.º 8.752, instituindo a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de, segundo seu Art. 1º,

fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE [...] e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

Além dessas legislações que enfatizam a necessidade da formação superior, Darling-Hammond (2000), Soares (2002), Ferrão e Fernandes (2003), Soares (2004, 2007), De Jesús e Laros (2004), Passador e Calhado (2012), Palermo; Silva e Novelino (2014) salientaram, em seus estudos, que um dos elementos de maior importância no contexto escolar para a aprendizagem e para o desempenho dos estudantes é o trabalho do professor, que está atrelado, entre outras questões, a sua formação inicial. Segundo Soares, Sátyro e Mambrini (2000), a escola eficaz investe na formação e na escolarização dos professores e busca manter uma equipe profissional qualificada. Os autores indicaram que o aprendizado dos estudantes está diretamente vinculado à formação do professor.

Soares (2007) defende que toda intervenção realizada em benefício da melhoria da proficiência dos estudantes deve necessariamente se estender aos docentes, considerando, além da qualidade da formação, melhoria de salários e a satisfação dos professores com os seus locais de trabalho.

Mello (2009, p. 251) indica a importância da formação do professor, argumentando que,

[...] de todos os investimentos para a educação básica, a formação do professor é o de melhor custo-benefício e o que pode dar maior sustentabilidade a longo prazo para as políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Um bom professor beneficia pelo menos 25 a 30 alunos por ano durante 25 anos. Vale o mesmo raciocínio, só que ao revés, para o mau professor.

Barros (2000) afirmou que, principalmente no ensino fundamental, o professor desempenha um papel primordial. O autor indicou que a infraestrutura da escola, equipamentos e materiais em sala de aula são elementos importantes; no entanto, nenhum deles supera o trabalho do professor.

Hanushek (2013, p. 16) afirma que a qualidade da educação está diretamente atrelada ao trabalho do professor. Nas palavras do autor, “as mudanças positivas em sala de aula e, por conseguinte na economia de um país, só irão acontecer quando os professores verdadeiramente eficientes forem reconhecidos pelo sistema”. O autor evidencia que investimentos na formação dos docentes, melhoria das condições de trabalho e melhores salários são pilares para o avanço almejado. Ressalta-se, todavia, que as contribuições da educação vão muito além das questões econômicas.

Soares, Satyro e Mambrini (2000) abordam vários fatores que caracterizam a escola eficaz, alguns atrelados aos alunos; outros, às famílias; e outros ao professor. O primordial, de acordo com os autores, está na qualificação profissional com professores com nível de escolaridade superior, voltado para a área que leciona.

Fukuda e Pasquali (2002) concluem que o professor eficaz possui os seguintes atributos:

[...] empatia pelo aluno, gosta de ensinar, tem conhecimento e formação adequada na disciplina que leciona, tem experiência no magistério, tem relacionamento positivo com o aluno e estimula o relacionamento positivo entre os alunos, é didático, consegue manter a disciplina e a organização da sala de aula, tem expectativa alta em relação ao aluno, está engajado na gestão da escola, mantém contato com os pais, tem autonomia em sala de aula e apoio da direção e colegas, tem autoridade, liderança, tem poder de decisão e é capaz de tomá-las e tem clareza de seu papel e objetivos enquanto professor (FUKUDA; PASQUALI, 2002, p. 3-4).

Uma parte desses atributos é adquirida na formação superior, onde o professor, em geral, começa a ter os primeiros contatos com a docência e passa a conhecer uma parte importante dos signos e dos símbolos da profissão do magistério.

Outros pesquisadores, como Darling-Hammond (2000), Barros e Mendonça (2000) e Fukuda e Pasquali (2002) já tinham evidenciado que muito da postura do professor em sala de aula e de seu conhecimento sobre os conteúdos são aprendidos

na formação inicial. A experiência profissional e o tempo de magistério são outros fatores que interferem diretamente no exercício da docência.

Sintetizando, pode-se verificar, a partir dos autores supracitados, que o professor é, de fato, importante para a formação das crianças e jovens. Neste sentido, a formação inicial é fundamental, pois possibilita, entre outras questões, o entendimento da profissão docente.

## 2.5 Adequação da formação docente

O indicador adequação da formação docente foi estabelecido pela nota técnica número 20/2014, do MEC/Inep. Ele avalia a formação inicial dos docentes das escolas brasileiras de educação básica, segundo as orientações legais, e utiliza, para coleta de dados, o Censo Escolar da Educação Básica, extraindo informações sobre a formação dos docentes, as turmas em que atuam e as disciplinas que lecionam, além de dados sobre os alunos e as escolas (BRASIL, 2014).

O que o indicador avalia são as docências oferecidas pela escola e por seus professores. Para cada uma das disciplinas analisadas, com base nos dados do Censo Escolar, foi identificada a formação do docente responsável por seu desenvolvimento na turma. A fundamentação legal orientou a análise dos dados e possibilitou a identificação de cinco perfis de regência das disciplinas, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Categorias de formação da adequação do docente em relação à disciplina que leciona

GRUPO	DESCRIÇÃO
01	Docentes com formação superior em licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou em bacharelado com curso de complementação pedagógica concluído.
02	Docentes com formação superior em bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
03	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam.
04	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
05	Docentes que não possuem curso superior completo.

**Fonte:** elaborado com base em BRASIL, 2014.

Conforme se verifica no quadro 2, a formação docente, localizada no grupo 1, é considerada aquela ideal, pois os professores lecionam na mesma área de atuação de sua formação inicial, revelando uma correspondência satisfatória entre a docência e a formação do docente.

Para compreender a relevância deste indicador, Vitelli, Fritsch e Corsetti (2018) revelaram que as taxas de abandono escolar e de defasagem idade-série apresentam estreita ligação com a adequação da formação docente. Os autores consideram, ainda, que os resultados dos alunos podem melhorar a partir da implementação de políticas para a adequação da formação à disciplina que o professor leciona.

Saramago, Lopes e Carvalho (2016) realizaram críticas quanto às aulas oferecidas pelos professores pertencentes aos grupos 02 (Docentes com formação superior em bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica) e 03 (Docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam), ou seja, professores com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.

Os autores supracitados também criticaram os docentes com licenciatura em área diferente daquela em que lecionam, ou com bacharelado nas disciplinas da Base Curricular Comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam. A crítica central se atrela à questão dos saberes necessários à docência de uma disciplina específica, que são considerados fundamentais para o desempenho do professor.

Para Saramago, Lopes e Carvalho (2016, p. 88),

[...] poder-se-ia dizer que um acadêmico, ao cursar o bacharelado, forma-se para ser profissional, mas não se forma para ser professor e, portanto, não poderia, não seria capaz de ensinar, de desenvolver uma atividade pedagógica – ainda que inadequada – porque não teria nenhum conhecimento sobre como conduzir uma aula e avaliar os alunos. A experiência mostra, no entanto, que há inúmeros professores sem nenhuma formação em docência acadêmica utilizando metodologias, desenvolvendo práticas avaliativas, elaborando planos de curso, etc.

As críticas dos autores vão no sentido de ressaltar a importância, por parte do professor, do domínio das questões de natureza pedagógica na formação, que envolvem, entre outros assuntos, as questões metodológicas e de avaliação.

Para Garcia e Brito (2017), a adequação docente é essencial, pois assim o professor leciona na disciplina que foi formado. Neste contexto, ele conhece melhor os recursos didáticos e os conteúdos a serem ensinados.

Por fim, Carmo et al. (2015) constataram que os alunos com melhores desempenhos nas avaliações externas tiveram aulas com professores formados no componente curricular que lecionam, indicando a importância da atuação do professor na disciplina de sua formação.

De fato, como indicado pelos autores supracitados, é fundamental que os estudantes brasileiros tenham aulas com professores com formação superior e nas disciplinas as quais foram formados.

## **2.6 Esforço docente**

O esforço realizado pelo professor para desenvolver suas atividades na docência não pode ser diretamente captado e, neste sentido, foi criado um indicador para o mensurar (BRASIL, 2014, p. 1).

Trata-se do indicador de esforço docente, cuja metodologia utilizada para o cálculo considera como variáveis os seguintes atributos de professor: “(1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona” (BRASIL, 2014, p. 1).

Essas variáveis são utilizadas para gerar uma escala de aferição do esforço despendido pelo docente no exercício de seu trabalho. A modelagem estatística, para a elaboração do indicador, utilizou a Teoria de Resposta ao Item (TRI), por ser um método capaz de evidenciar uma medida indireta de características não acessíveis diretamente (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

Os níveis de esforço docente são descritos no Quadro 3:

**Quadro 3:** Descrição dos níveis de esforço docente

<b>Nível</b>	<b>Descrição</b>
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola ou etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

**Fonte:** BRASIL, 2014.

Na análise do quadro verifica-se o esforço desempenhado pelos docentes brasileiros. Os níveis 5 e 6 exigem dos profissionais uma dedicação intensa e constante, levando em conta o número excessivo de alunos, a heterogeneidade dos grupos, a preparação das aulas, a diversidade de conteúdos pedagógicos, entre outros. Nesses níveis, os professores chegam a lecionar em três escolas diferentes e até em três etapas de ensino.

Nos níveis 3 e 4, ainda se observa um esforço exacerbado. Nestes níveis, ocorre apenas uma pequena redução referente às etapas de ensino, no entanto, o número de alunos por docente ainda é elevado.

Os níveis 1 e 2, em alguns quesitos, estão mais próximos do ideal, pois neles os esforços são reduzidos, uma vez que o professor pode permanecer em apenas uma escola, em um único turno, atuando em uma única etapa de ensino.

Quanto ao esforço docente, um estudo do Observatório de Educação do Grande ABC (OBEDUCGABC, 2019) sinaliza que a qualidade da educação está relacionada à qualidade do trabalho do professor; sendo assim, a sobrecarga de trabalho, advinda, por exemplo, do excesso de alunos pode influenciar a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos jovens.

Garcia, Malacarne e Bizzo (2009) sinalizaram alguns empecilhos trazidos pelo alto esforço docente para a carreira do magistério. Entre eles está, por exemplo, a escassez de tempo. Há também a questão de os professores não conseguirem se atualizar, ingressar em novas formações ou ainda realizar cursos de aperfeiçoamento, o que, de fato, compromete a formação e os avanços em suas carreiras.



Os autores constatam também que a longa jornada de trabalho pode comprometer à saúde dos profissionais da educação. Elevadas cargas de trabalho exigem grandes esforços emocionais e intelectuais, fatores que têm gerado aumento do índice de pedidos de afastamento.

Martins (2014) atrela o esforço do professor, entre outras questões, às turmas heterogêneas. A autora menciona que esse fator se torna um desafio para os professores. Nas palavras da autora, “essas turmas exigiram do professor técnicas inovadoras, que busquem complementar a formação de uns sem desmotivar os que detêm conhecimentos mais avançados” (MARTINS, 2014 p. 242).

Hansen (2008) sinalizou que o número de escolas e as preocupações com a carreira, entre outras questões, definem o esforço docente. Também constatou que o esforço interfere diretamente no desempenho acadêmico dos alunos.

Outros autores utilizam diferentes nomenclaturas para definir o fenômeno do esforço docente. Garcia e Anadon (2009, p. 71) falam da intensificação<sup>2</sup>do trabalho docente como:

[...] o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado. (GARCIA; ANADON ,2009, P. 71).

Além das tarefas burocráticas e administrativas, os autores também definem a intensificação do trabalho docente como sendo uma tarefa subjetiva. Os profissionais devem lidar com emoções, pressões, expectativas, culpas, frustrações, seja no ambiente escolar ou fora dele (GARCIA; ANADON ,2009).

Hargreaves (1995) indicou que a sobrecarga de trabalho, advinda do esforço docente, está atrelada a maiores responsabilidades sociais que têm surgido em relação às constantes mudanças da atualidade, que aumentam a prestação de contas e apresentam múltiplas inovações tecnológicas. O autor ainda destaca que o lado perverso dessa sobrecarga vem à tona com o desafio de responder às demandas

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, intensificação, sobrecarga e esforço docente serão tratados indistintamente.

atuais, e com isso aumentam o cansaço, as frustrações, as insatisfações, o que pode até mesmo causar o adoecimento do professor.

O mesmo autor constata ainda que demandas urgentes, que acompanham as reformas educacionais e os processos de avaliações externas, têm levado os professores a uma busca de níveis, praticamente inalcançáveis, de perfeição pedagógica, e essa busca chega a se converter em uma obsessão. O pesquisador considera como parte integrante desse processo de insatisfação, a falta de condições adequadas de trabalho e a carência de recursos. (HARGREAVES,1995).

Os estudos realizados por Hargreaves (1995) corroboram com as pesquisas de Apple (1989). Ambos os autores mencionam que a intensificação do trabalho docente traz ao professor a redução do tempo de descanso e diminui a qualidade do trabalho, quando, por exemplo, fazem cortes ou eliminam atividades, para ganhar mais tempo (APPLE, 1989, p. 142-161).

Oliveira (2008, p. 214), em seus estudos, menciona que a intensificação do trabalho docente assume características específicas, como:

- ampliação da jornada de trabalho, em função de os professores assumirem outro emprego (a maioria dos professores que lecionam nas escolas públicas assume mais que uma jornada de trabalho, em diferentes estabelecimentos);
- desvalorização salarial perante os outros profissionais (os professores mantêm dois ou mais locais de trabalho distintos, em geral pela necessidade de complementar sua renda – neste caso, o professor não cria vínculos com o estabelecimento de trabalho);
- maior número de aulas (por assumir um maior número de aulas, os professores acabam por não conhecerem bem a maioria dos seus alunos);
- jornada excessiva (os professores não encontram tempo para desenvolver atividades primordiais, como planejar aulas, atualizar-se e estudar).

Outro aspecto identificado pela autora atrela-se à extensão da jornada de trabalho, porém dentro do mesmo estabelecimento escolar em que o professor atua. Neste caso, sem qualquer remuneração extra, os docentes corriqueiramente levam trabalhos para casa, permanecendo fora da sua jornada de trabalho nos afazeres da escola (OLIVEIRA, 2008, p. 214).

A autora supracitada indicou também que a intensificação do trabalho docente ocorre a partir da incorporação de novas funções ao trabalho, para responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como às da comunidade. Os trabalhadores

docentes sempre necessitam dominar novas práticas, novos saberes e competências para o exercício de suas funções (OLIVEIRA, 2008, p. 215).

Monlevade (2000) indica em seus estudos que a principal razão para o professor aumentar sua jornada de trabalho, assumindo mais aulas ou turmas na própria rede de ensino ou acumulando cargo na mesma ou em outra rede, é o baixo salário.

Noronha (1991) e Lourenço (2011) sinalizaram que a baixa remuneração e as condições precárias de funcionamento das escolas públicas, ilustram um cenário progressivo de desvalorização docente.

Jacomini e De Camargo (2016) mencionaram que conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres que conformam o marco legal de valorização dos profissionais da educação, ainda não atingiu na prática níveis considerados adequados: O Piso Salarial Profissional Nacional para docentes da escola pública (Lei 11.738/2008) ainda está aquém do desejável (JACOMINI; ALVES; BARBOSA DE CAMARGO, 2016, p. 04).

Neri (2013) realizou estudos importantes com base nos microdados do Censo Demográfico de 2010, utilizando a comparação de salários mensais de 48 profissões que exigem formação de nível superior. A média salarial dos professores apresentada, sem especificação do nível de ensino que atua, nem se ele está vinculado ao setor público ou privado, é a terceira mais baixa no ranking multivariado, ficando à frente apenas dos profissionais de Filosofia e Ética e dos de Religião.

Nascimento, Silva e Silva (2014, p. 46) concluíram que “os ocupantes de postos de trabalho típicos de atividades pedagógicas aferiram remuneração horária média 20% inferior aos de postos ocupados por profissionais de outras carreiras típicas de nível superior”.

Felicio (2013, p.03) fez uma investigação em seus estudos sobre a equiparação salarial dos profissionais com formações equivalentes. O autor verificou que “o salário do grupo de professores em todo o Brasil é em média 35% menor que o do grupo com os demais profissionais”. Para realizar esse estudo foram analisados os salários de professores da educação básica pública (agrupando-os em rede federal, rede estadual e rede municipal) e os não professores (com nível superior completo ou incompleto, isto é, com pelo menos 12 anos completos de estudo ou mais).

Ainda em relação ao esforço docente, o Plano Nacional de Educação (PNE) – decênio 2014-2024 –, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL,

2014), que estabeleceu 20 metas, detalhadas por 254 estratégias que englobam referências sobre qualidade, avaliação, gestão e financiamento educacional, e valorização dos profissionais da educação, trouxe algumas indicações que podem possibilitar a redução do esforço docente.

Dentro desse escopo, o PNE institui a necessidade de valorizar os profissionais do magistério, tendo como estratégias o acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério, a implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, o que, de fato, poderá reduzir o esforço docente.

O PNE também estipula, em sua Meta 18, a instituição de um “plano de carreira para os professores da educação básica”, mencionando, como estratégias, a necessidade de cargos efetivos por meio de concursos públicos, cursos de aperfeiçoamento, e incentivos a qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

O PNE em sua Meta 18 visa:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

De fato, um plano de carreira bem estruturado pode fazer com que os professores atuem somente em uma escola, pois muitas vezes eles buscam outros locais para trabalhar em busca da melhoria salarial.

A Lei n.º 11.738, de 16 de junho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica também busca garantir a redução do esforço docente, quando em seu Art. 2º, Inciso IV, menciona que na jornada de trabalho dois terços da carga horária devem ser para as atividades de interação com os alunos.

A Resolução MEC/CNE n.º 2, de 1º de julho de 2015, em seu capítulo VII, Art. 18, § 3º, busca assegurar,

[...] condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...].

Essas legislações, que tratam da destinação de um terço da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas e da questão da dedicação exclusiva, todavia, em muitos municípios brasileiros, em todos da região do Grande ABC Paulista, ainda não auxiliaram os professores na redução do esforço docente. Apesar de elas fazerem parte do texto, ainda não foram efetivas.

## 2.7 Alguns estudos correlatos

Para propósito desse estudo foi necessário um levantamento com a finalidade de identificar trabalhos acadêmicos com temas similares e tratando dos indicadores educacionais, sobretudo aqueles atrelados aos professores.

Para tal empreitada, de revisão na literatura, foram utilizadas algumas palavras-chave nas bases de dados de dissertações, teses e artigos, entre elas a IBICT<sup>3</sup>: indicadores sociais, indicadores educacionais, indicadores educacionais atrelados aos professores (formação superior, adequação e esforço docente), entre outras.

Após uma pesquisa inicial na plataforma IBICT, identificou-se duas dissertações de mestrado, cujas temáticas de estudo estavam vinculadas ao problema dessa presente pesquisa.

No sítio da Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO), foram encontrados os periódicos, detalhados no quadro abaixo, com o tema *indicadores sociais educacionais*. O Quadro 4 sintetiza os dados que foram coletados em periódicos, dissertações e teses.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Último acesso em: 15/03/2020, 0:30.

**Quadro 4:** Estudos correlatos

Estudo	Objetivos do trabalho	Categoria	Autores
<i>Considerações sobre o Uso, Mau Uso e Abuso dos Indicadores Sociais na Formulação e Avaliação de Políticas Públicas Municipais.</i>  Publicado em Revista de Administração Pública.	Discutir a definição de indicador social, suas propriedades, os sistemas classificatórios e as fontes de dados disponíveis. A seguir, analisar as potencialidades e limitações do índice de desenvolvimento humano na avaliação de políticas públicas.	Indicadores sociais	JANNUZZI (2002)
<i>IDH, Indicadores Sintéticos e suas Aplicações em Políticas Públicas: Uma Análise Crítica.</i>  Publicado em Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais.	Análise crítica, começando pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, estendendo-se por diversas outras propostas de indicadores propostos ao longo dos últimos dez anos. Reconhece-se a contribuição desses no que se refere a promover a discussão sobre a pobreza, a exclusão social, para a agenda política nacional.	Indicadores sociais	GUIMARÃES; JANNUZZI (2005)
<i>Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações.</i>	Os estudos apresentados neste livro, complementam e atualizam os dados e pesquisas de versões anteriores. A obra discute a crescente difusão do uso de indicadores sociais. Nas discussões o autor conceitua os significados, a construção e os critérios de classificação e propriedades dos indicadores sociais.	Indicadores sociais	JANNUZZI (2017)

<p><i>Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação de Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil.</i></p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.</p>	<p>Estudar a qualidade dos indicadores educacionais utilizados no país para avaliar a educação básica.</p>	<p>Indicadores educacionais</p>	<p>FONSECA (2010)</p>
<p><i>A Ampliação do Indicador de Formação Docente na Melhoria do Desempenho em Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica.</i></p>	<p>Analisar a relação entre o desempenho escolar no ensino médio regular e o indicador de adequação na formação docente, que compreende a associação entre a formação acadêmica do professor e a disciplina por ele ministrada.</p>	<p>Indicadores educacionais</p>	<p>CARMO et al. (2015)</p>
<p><i>Escola Pública e a Utilização de Indicadores Educacionais.</i></p> <p>Publicado em Educação (Porto Alegre, impresso).</p>	<p>Analisar a escola como espaço de utilização de indicadores educacionais a partir do caso de uma escola pública estadual que organizou, sistematizou e analisou informações, traçando um perfil de aprovação e reprovação de alunos das séries finais do ensino fundamental. Argumenta-se que os docentes, em sua ação pedagógica, produzem dados que, quando trabalhados, constituem-se em indicadores relevantes para proporcionar à comunidade escolar uma nova visão a respeito de seu próprio trabalho e sobre a própria escola, dados que favorecem a proposição de estratégias para a melhoria da educação. Discutem-se as repercussões pedagógicas e os caminhos para avançar a democratização da escola pública, para dar sentido e fazer falar os indicadores apurados.</p>	<p>Indicadores educacionais</p>	<p>WERLE; KOETZ; MARTINS (2015)</p>

<p><i>Indicadores Educacionais e Contexto Escolar: Uma Análise das Metas do Ideb.</i></p> <p>Publicado em Estudos em Avaliação Educacional.</p>	<p>Analisar a associação da meta do Ideb com outros indicadores educacionais; comparar os anos iniciais e finais do ensino fundamental.</p>	<p>Indicadores educacionais</p>	<p>MATOS; RODRIGUES (2016)</p>
<p><i>Indicadores Educacionais na Avaliação da Educação Básica e Possíveis Ensino Médio no Município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.</i></p> <p>Publicado em Revista Brasileira de Educação.</p>	<p>Descrever indicadores de avaliação de contexto desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e sua aplicação em escolas públicas de ensino médio, para identificar possíveis implicações com indicadores de fluxo escolar.</p>	<p>Indicadores Educacionais</p>	<p>VITELLI; FRISTCH; CORSETTI. (2018)</p>
<p><i>Os Novos Indicadores Educacionais Brasileiros: Um Estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.</i></p> <p>Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.</p>	<p>O desempenho escolar nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Com base em indicadores educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).</p>	<p>Indicadores educacionais</p>	<p>COSTA (2019)</p>

Fonte: Plataforma Scielo - Elaborado pela autora



Com a leitura dessas pesquisas, foi possível aprofundar o pensamento científico sobre os indicadores sociais e os indicadores educacionais, principalmente os atrelados aos professores da educação básica.

O estudo também proporcionou o contato com alguns autores citados que possuem relação direta com essa pesquisa. No artigo “*Considerações sobre o Uso, Mau Uso e Abuso dos Indicadores Sociais na Formulação e Avaliação de Políticas Públicas Municipais*”, Jannuzzi (2002) traz uma discussão sobre a eficácia da utilização dos indicadores sociais para a implementação das políticas públicas. O autor definiu como são determinados os subsídios básicos para a construção de um indicador social, quais suas propriedades e classificações e como eles se tornam eficazes quando utilizados de maneira adequada.

O autor também definiu os indicadores como recursos metodológicos, que tem como objetivo informar algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre as mudanças que vêm ocorrendo, na mesma. Jannuzzi constatou ainda eficácia da utilização dos indicadores no monitoramento por parte do poder público e da sociedade civil nas diferentes esferas de governo.

Na pesquisa “*IDH, Indicadores Sintéticos e suas Aplicações em Políticas Públicas: Uma Análise Crítica*”, Guimarães e Jannuzzi (2005) enfatizaram que, apesar de limitados em termos, os indicadores sintéticos geraram o fortalecimento e a legitimidade de diversas naturezas nas esferas técnicas e políticas do país.

Essa legitimidade social é demonstrada através da visibilidade e da regularidade que os indicadores sintéticos têm conferido às questões sociais na mídia. Seus resultados apresentam um formato apropriado para a síntese jornalística, resumindo em alguns números, fatores por vezes complexos.

Os mesmos autores sinalizaram que, ao utilizarmos os indicadores sociais, devemos ter cautela, pois alguns deles são encomendados para certas finalidades. Tal situação indica que os indicadores não são neutros. Além disso, eles podem apresentar inconsistências. Por exemplo, no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) municípios com os mesmos índices podem apresentar demandas por políticas sociais distintas.

Guimarães e Jannuzzi (2005) indicaram ainda que a incorporação dos indicadores sintéticos ganhou visibilidade midiática, pois apresentam um formato jornalístico, fator que amplia e que influencia o apoio da população às políticas e o monitoramento de programas comunitários. Os autores alertam quanto à utilização de

números para constatar fenômenos multidimensionais em unidades territoriais, que apresentam desigualdades socioeconômicas exacerbadas.

Para Jannuzzi (2017) existem valores políticos, implícitos nos indicadores, que têm de ser tratado com cautela. O autor ressalta, que mesmo com esta cautela, existe grande utilidade dos indicadores sociais na alocação de recursos do orçamento público.

Nas palavras de Jannuzzi (2017, p. 186) trabalhar com indicadores sociais “é como tirar boas fotografias em câmaras manuais: requer, escolhas apropriadas de lentes, ajuste de foco e sobretudo, destreza e experiência do analista-fotógrafo. Fotografia bem tiradas ajudam a registrar o presente e recordar o passado”.

No trabalho “*Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação de Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil*”, Fonseca (2010) analisou os indicadores educacionais voltados à matrícula, ao rendimento e à proficiência. O autor constatou que os indicadores vêm sendo utilizados no Brasil com a finalidade de produzir grandes impactos e responsabilidade sobre as políticas públicas, aumentando significativamente os recursos financeiros e suas funções redistributiva e supletiva, garantindo a equalização de oportunidades educacionais. No entanto, o autor alerta que os indicadores necessitam ampliar sua fidedignidade para que sua validade seja legitimada. Juntamente com a análise aos indicadores, Fonseca (2010) investigou sobre as fontes que citam os dados, essenciais para a criação dos índices, como o Censo Demográfico, a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (Pnad), o Censo Escolar e os sistemas de gestão escolar. Em suas conclusões, ele constatou que o Censo Demográfico é afetado em virtude da extensão e da diversidade do país. No que se refere ao Censo Escolar, observa-se que o mesmo se tornou uma ferramenta importante na coleta de dados educacionais, tendo contribuído através de seu processamento e de sua produção para divulgação de vários indicadores. Todavia, seu ponto deficitário está no registro da informação realizada pelas escolas, que frequentemente ficam incompletos. Estas imprecisões afetam diretamente a taxa de atendimento escolar, que muitas vezes não é contabilizada em sua totalidade e, tampouco, abrange todas as faixas etárias.

Os entrelaçamentos dos dados do Censo Escolar influenciam diretamente na contabilização da quantidade de matrículas e na alocação dos recursos financeiros. Todavia, há que se registrar sua importância no cenário brasileiro.

Nas palavras de Fonseca (2010, p. 81), os indicadores “têm sido fundamentais na elaboração e no acompanhamento das políticas públicas educacionais e na avaliação da qualidade da educação no país”.

Carmo et al. (2015), no estudo “*A ampliação do indicador de formação docente na melhoria do desempenho escolar*”, abordaram a relação entre o Indicador de Formação Docente (IFC) e o desempenho dos alunos nas avaliações externas. De acordo com os autores, o conhecimento dos conteúdos próprios de cada ciência é um dos fatores primordiais para se qualificar o ensino. Assim, a adequação entre a formação docente e a disciplina que o professor ministra torna-se fundamental para o bom desempenho escolar.

Os autores ressaltaram que apenas uma avaliação quantitativa vista sobre um único indicador não é capaz de retratar a realidade de uma escola. No entanto, as unidades de ensino analisadas pelos autores apresentaram estrita ligação entre a adequação da formação docente e os resultados nos testes em larga escala (desempenho dos alunos).

Carmo et al. (2015) verificaram, ainda, que a quantidade de docentes sem habilitação específica na disciplina que leciona é bastante elevada no país, mas mencionam que adequar a formação docente às disciplinas lecionadas é uma alternativa possível que não exige grandes recursos do Estado, demandando sim empenho das redes de ensino em uma articulação entre as esferas, de maneira cooperativa.

Werle, Koetz e Martins (2015), no trabalho “*Escola Pública e a Utilização de Indicadores Educacionais*”, verificaram a importância da discussão de indicadores no âmbito escolar. Os autores definiram os indicadores sintéticos como dados decorrentes da associação de diferentes índices e taxas que buscam representar a realidade social através de uma única medida. Neste contexto, eles discorreram sobre a importância de se estabelecer uma discussão no âmbito escolar a respeito da utilização de indicadores educacionais sintéticos, retomando os valores do Ideb, evidenciando sua utilização junto a outros fatores, como a realidade escolar e o desempenho individual do aluno, a fim de efetivar uma busca por melhoria da qualidade da aprendizagem.

Os autores também indicaram que os índices de evasão e de repetência são dados quantitativos importantes, entretanto, precisam conversar com os dados qualitativos e com os conhecimentos que o corpo docente e os gestores de uma escola

possuem sobre a situação dos estudantes. Neste sentido, a escola necessitaria utilizar como parâmetros o olhar, a reflexão e a interferência em sua organização pedagógica e se sensibilizar com os problemas de seu entorno.

Matos e Rodrigues (2016), no estudo *“Indicadores Educacionais e Contexto Escolar: Uma Análise das Metas do Ideb”*, tiveram como objetivo (1) analisar e associar as metas do Ideb com outros indicadores educacionais; (2) aplicar um modelo logístico tendo a meta do Ideb como variável dependente; e (3) detectar características das escolas que estejam associadas à viabilidade de as escolas atingirem a meta do indicador. Neste contexto, os autores verificaram que indicadores de nível socioeconômico da escola – infraestrutura da escola e sua complexidade, média de alunos por turma da escola e percentual de docentes da escola que possuem curso superior são alguns, por exemplo – interferem diretamente no desempenho acadêmico dos discentes e na probabilidade de se alcançar as metas estipuladas pelo Ideb.

Albernaz, Ferreira e Franco (2002) indicaram que, nos anos iniciais do ensino fundamental, ter formação superior influencia a eficácia escolar. Os autores observaram que, quando os docentes são mais bem qualificados e possuem formação em nível superior, o efeito é positivo sobre a eficácia escolar. Os autores demonstraram que quanto maior o percentual de docentes com curso superior, maior será a plausibilidade de a escola atingir a meta do Ideb.

Vitelli, Fritsch e Corsetti (2018), no estudo *“Indicadores Educacionais na Avaliação da educação básica e Possíveis Impactos em Escolas de Ensino Médio no Município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul”*, empregaram os indicadores de reprovação, de abandono e de defasagem idade-série, juntamente com outros do Inep, classificados como indicadores de contexto (esforço docente, nível socioeconômico, complexidade de gestão da escola, adequação da formação docente e índice de regularidade do corpo docente), para ampliar a visão comum acerca da realidade escolar.

Neste contexto, estes pesquisadores indicaram que, a partir da análise de diversos indicadores, “existem aspectos qualitativos ocultos por trás de seus resultados quantitativos” e que, na prática, as altas taxas de defasagem idade-série estão diretamente ligadas à adequação do corpo docente e à sua associação, o que ocasiona uma alta taxa de reprovação. (VITELLI, FRITSCH E CORSETTI, 2018, p. 22).

Os autores também verificaram que existe uma inter-relação entre as taxas de fluxo escolar e os indicadores de esforço docente, de nível socioeconômico e de adequação do corpo docente, e que a avaliação de qualidade da escola não pode ser restrita apenas a resultados de indicadores quantitativos.

Os indicadores combinados a outros recursos metodológicos são instrumentos eficazes para realizar medidas de aspectos relacionados a determinados fenômenos, problemas ou resultados, com o objetivo de inferirmos na realidade. Vitelli, Fritsch e Corsetti (2018) ressaltaram que, a fim de que os resultados não cheguem a conclusões reducionistas e que assim haja eficácia na utilização dos indicadores, é necessário estabelecer um conceito claro e transparente e uma metodologia coerente, o que por si só limitaria a compreensão da realidade escolar.

Costa (2019), em sua pesquisa *“Os Novos Indicadores Educacionais Brasileiros: Um Estudo Sobre a Rede Municipal de Ensino de São Paulo”*, realiza uma análise sobre um conjunto amplo de indicadores disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A autora considera que, na última década, o desempenho escolar vem sendo discutido com mais ênfase e constata que os pesquisadores têm realizado grandes esforços para descobrir a relação entre desempenho escolar e fatores intra e extraescolares.

Através de sua pesquisa, a autora verificou que, apesar de o Inep disponibilizar uma ampla gama de indicadores, algumas informações imprescindíveis não estavam disponíveis na plataforma. Para a pesquisadora, dados sobre o absenteísmo dos docentes e discentes, sobre a permanência da equipe gestora na unidade educacional, sobre a participação da comunidade/família e sobre o clima escolar (como a mensuração dos episódios de indisciplina e de violência escolar) são fundamentais para fomentar a discussão sobre desempenho escolar. Nas palavras da autora, “tão importante quanto medir as proficiências é entender por que os estudantes possuem proficiências diferentes, ou seja, o que se associa a resultados tão díspares” (COSTA, 2019, p. 27).

Em seus estudos, a autora supracitada almeja identificar quais os fatores, além das desigualdades socioeconômicas, acometem sobre o desempenho dos alunos. Assim, Costa (2019) ratificou que existe uma estreita ligação entre os indicadores que abordam a complexidade da gestão, a regularidade docente e a reprovação dos alunos.

A autora supracitada, ao associar infraestrutura física à adequação da formação docente, evidencia que escolas mais remotas, por vezes, podem apresentar maiores espaços de área verde e parques, mas elas costumam receber mais professores sem formação adequada. Além deste fator, essas escolas apresentam uma densa complexidade de gestão, pois são maiores fisicamente e, devido à demanda, dispõem de maior número de matrículas. Tais fatores agregam condições de ensino e de aprendizagem que estão negativamente correlacionadas ao desempenho escolar.

Por fim, a autora conclui que esse estudo apenas foi possível devido ao desenvolvimento da nova geração de indicadores educacionais, como aqueles de complexidade da gestão e de esforço docente, pois os mesmos permitem a caracterização de um conjunto de escolas e subsidiam estudos qualitativos que podem revelar outras minúcias.

## **2.8 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) formaram as bases legais das reformas educacionais das últimas décadas. A CF/88 garantiu, entre outras questões, o direito à educação e a Lei de Diretrizes e Bases estabeleceu as finalidades da educação escolar, auxiliando na regulamentação dos sistemas de ensino.

A atual Constituição Federal, instituindo o marco jurídico-institucional, no Art. 206, Inciso VII, determinou a “garantia de padrão de qualidade” para a educação. Também o Art. 214 estabeleceu a existência do Plano Nacional de Educação, com o intuito de promover, conforme o Inciso III, a “melhoria da qualidade do ensino”.

A LDBEN/96, em seu Art. 3º, Inciso IX, propôs a “garantia de padrão de qualidade” como princípio do ensino e definiu, no Art. 4º, Inciso IX, “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Outros artigos desta legislação também fizeram referência à qualidade (70º, 71º, 72º, 74º e 75º).

Paralelamente, a preocupação com a qualidade constituiu-se, através da legislação, na obrigatoriedade da implantação de medidas de coleta de informação, de recenseamento escolar e de verificação de desempenho acadêmico. O levantamento desses dados está garantido no Art. 9º, incisos V e VII da LDBEN/96:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] 2.7.1 - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; 2.7.2 - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Na década de 1990, com as reformas educacionais pautadas na lei, a avaliação da educação no Brasil passou a ser um direito assegurado aos estudantes. Para a garantia desse processo, em 27 de dezembro de 1994, através da Portaria n.º 1.795, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb, desde sua criação, já passou por algumas reestruturações em sua organização.

Até 2019, o Saeb era composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB se realizava por amostragem das redes de ensino, focando as gestões dos sistemas educacionais. Por essas características, recebeu o nome de Saeb em suas divulgações. A ANA foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e de Matemática. A ANRESC é conhecida como Prova Brasil (PB) e foi estabelecida em 2005. Trata-se de um exame de larga escala que é aplicado em alunos matriculados nas redes públicas de ensino.

Em 2019, as siglas Aneb, ANA e Anresc deixaram de existir e todas essas avaliações passaram a ser identificadas como Saeb, acompanhado das etapas, das áreas de conhecimento e dos tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentram nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina os resultados dos exames da Prova Brasil (a proficiência nas disciplinas de Português e de Matemática), para os municípios, com o fluxo escolar; ou seja, as taxas de aprovação e reprovação.

O Ideb foi criado através do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, sendo organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O referido decreto, em seu Capítulo II, Art. 3º, denominado por *Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, indicou que,

[...] a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

O Ideb é um indicador criado para monitorar a educação básica (fundamental/médio), fornecendo elementos para subsidiar políticas públicas. É um dos indicadores mais conhecidos e de maior repercussão na sociedade brasileira. Ele combina a pontuação média dos alunos que realizam a Prova Brasil, para os municípios, com a taxa média de aprovação da etapa de ensino adequada, obtida no censo escolar. Ele se relaciona, portanto, ao desempenho e ao fluxo escolar.

O Ideb tem sua ênfase sobre leitura e sobre a resolução de problemas e, para Ronca (2013), ele é favorável quando evidencia a articulação entre o fluxo escolar e o desempenho, mantendo os sistemas e as escolas informados sobre os desempenhos dos alunos. A partir de análise dos dados gerados pelo indicador, gestores, professores e outros profissionais conseguem atuar para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

O Ideb, entre outras questões, incide sobre as metas bienais de qualidade, não apenas para o país, mas também para as escolas, para os municípios e para as unidades da federação.

O objetivo dessa política é que cada região/cidade evolua de forma a contribuir para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (6,0).

Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005, na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência<sup>4</sup>. Mesmo as instâncias que já possuem uma boa nota no Ideb devem continuar a evoluir.

Ressalta-se, no entanto, que o Ideb é também um indicador limitado, pois não considera outros fatores importantes como as variáveis socioeconômicas dos alunos,

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/IDEB/metlas>>. Último acesso em: 15/03/2020, 00:30.



o lugar onde as escolas estão localizadas, os insumos que existem nas unidades escolares, entre outras questões.

Neste sentido, o Ideb não consegue revelar, por sua constituição, a complexidade da escola e da educação. Associadas à qualidade educacional estão muitas outras dimensões: a infraestrutura (IE) das escolas, a formação docente, a gestão escolar, o nível socioeconômico, entre outras, conforme mencionaram Garcia e Bizzo (2015).

A infraestrutura caracteriza-se pelo sistema de elementos estruturais inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno. (GARCIA et al, 2014, p. 139).

Vários estudos no Brasil já mostraram que a IE tem relação direta com o desempenho do aluno (CASTRO, FLETCHER, 1986; BARBOSA, FERNANDES, 2001; ALBERNAZ, FERREIRA, FRANCO, 2002; SOARES, 2004; FRANCO, BONAMINO, 2005; FRANCO, SZTAJN, ORTIGÃO, 2007; SOARES; SÁTYRO, 2007).

A formação docente é outro fator que influencia diretamente à qualidade de ensino e a formação dos jovens. Garcia, Malacarne e Bizzo (2009) apontaram que a uma formação inicial deficitária, precária e fragmentada, na área de ciências, interfere no desenvolvimento dos alunos.

Há também a questão do nível socioeconômico dos alunos, como evidenciaram Felicio e Fernandes (2005) e Silva e Hasenbalg (2001). Para esses autores, uma grande parte do desempenho acadêmico está relacionada a esta categoria; ou seja, aos recursos financeiros disponíveis para os gastos educacionais com os filhos, o capital cultural da família e seus recursos educacionais, tudo isso favorece a formação e o desenvolvimento da criança e do jovem.

O Ideb também não integra qualidade e equidade, aspectos que refletem a desigualdade escolar. Nas palavras de Ronca (2013), em relação ao indicador, podem ocorrer situações em que,

[...] uma escola apresente um alto Ideb e desigualdade. Os gestores não dispõem de informações, a partir do Ideb, sobre as razões do resultado obtido por determinada escola e sobre o desempenho de alunos pobres, negros, pardos ou índios. Podemos chegar, então, ao paradoxo de uma escola com bom desempenho no Ideb praticar a discriminação ou não ter estratégias para lidar com a desigualdade. A relação entre indicadores da qualidade da educação e equidade é de fundamental importância no contexto atual da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade. Trata-se de

uma característica que envolve questões de raça, gênero, nível socioeconômico e que se configura, também, em relação às regiões geográficas em que o país é dividido. (RONCA, 2013, p. 80-81).

Há também a questão de que o Ideb, por avaliar somente duas áreas do conhecimento, vem criando uma valorização excessiva dessas disciplinas. Neste contexto, algumas escolas acabam intensificando os conhecimentos nessas matérias, aumentando suas cargas horária e realizando simulados e avaliações preparatórias para as provas externas. (GARCIA et al, 2016; 2018). Estas estratégias buscam melhorar o Ideb. No entanto, observa-se que outras habilidades fundamentais vêm sendo deixadas em segundo plano, em decorrência da busca por bons resultados nos testes; por exemplo, o ensino de Ciências. (GARCIA et al, 2018).

Observa-se, ainda, após a implementação do Ideb, certa rivalidade entre as escolas, visto que a divulgação dos resultados dos testes cria *rankings* entre as unidades de ensino. (GARCIA et al, 2018).

No Ideb, quando a média é elaborada, contabilizam-se as notas dos estudantes que participaram dos testes, ficando de fora da contagem os alunos que não estiveram presentes no dia da prova. Desta forma, não é descabido supor que as escolas, na tentativa de obter melhores resultados, criem empecilhos para que os alunos com baixo rendimento realizem os exames, possibilitando que o grupo de jovens com melhor rendimento escolar realize e determine as notas dos testes (GARCIA et al, 2018). Tal processo é passível de acontecer, pois uma boa nota no Ideb significa que a escola será mais reconhecida pela comunidade escolar e terá uma posição elevada nos *rankings* criados pela mídia.

Como afirmam Assis e Amaral (2013),

[...] Baseando-se apenas nos dois indicadores – Prova Brasil e fluxo escolar –, o Ideb passou a indicar, com grande campanha midiática, a qualidade da educação básica brasileira, servindo ainda para a montagem de rankings de escolas e de estados da federação. Instalou-se, assim, a política de rankings na educação básica.

Nesse processo, o Ideb tem sido uma política de competitividade, dentro de um processo de meritocracia, que tem causado estresse ao sistema educacional: os professores sofrem cobranças e são constantemente responsabilizados pelos resultados alcançados pelos alunos.

Quando não se garante infraestrutura às escolas, não se tem instituído o custo aluno-qualidade, a meritocracia apenas esconde desigualdades. Em condições desiguais, o mérito torna-se plausível para alguns e inatingível para outros. Tal situação tem gerado certo preconceito e punições para aqueles que não alcançam os objetivos.

Conforme sinaliza Freitas (2012, p. 383), a meritocracia está baseada na “igualdade de oportunidades e não de resultados, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida”. Nas escolas, diferenças sociais são convertidas em diferenças de desempenho; as desigualdades sociais, se transformam em desigualdades de resultados.

Barbosa (2003, p. 22) define a palavra meritocracia como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser a consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”.

Freitas (2012, p. 383) mencionou que “um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções”, atreladas a um projeto de meritocracia.

Todavia, o documento da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2013) mostrou novas possibilidades para a construção de um Sistema Nacional de Avaliação na Educação Básica, que poderá superar a visão simplista do Ideb:

[...] a avaliação deve considerar o rendimento escolar, mas, também, situar as outras variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional na efetivação e consolidação das práticas pedagógicas, os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; as condições físicas e de equipamentos das instituições; o tempo de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno aos/às estudantes que necessitam de maior apoio; e o número de estudantes por professor/a em sala de aula, dentre outros, na educação básica e superior, pública e privada. (BRASIL, 2013a, p. 60).

Conforme aludem Garcia et al. (2016), a análise da qualidade da educação brasileira deve incidir sobre vários indicadores, além do Ideb, que procurem captar melhor a complexidade da escola e que não responsabilizem somente o professor pela qualidade do ensino.

De acordo com Garcia e Brito (2017), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é o indicador mais utilizado pelas Secretarias de Educação da Região Metropolitana de São Paulo, no entanto, esse indicador quando analisado isoladamente não é capaz de identificar as multifacetadas da educação brasileira. Uma análise detalhada dos indicadores atrelados aos professores como formação superior, adequação da formação e o esforço docente, podem potencializar melhorias no sistema de educação e gerar melhorias diretas nas escolas.

Vários estudos têm procurado analisar indicadores educacionais no contexto brasileiro. (RIBEIRO; RIBEIRO, GUSMÃO, 2005; FRITSCH; ROCHA; VITELLI, 2014; VITELLI, FRITSCH; CORSETTI, 2018, COSTA, 2019, entre outros). Considerando a relevância dos indicadores educacionais no mapeamento da educação brasileira, a lacuna existente no campo de pesquisa, voltado aos indicadores educacionais

(formação superior, adequação e esforço docente) atrelados, aos professores, dos anos iniciais, do ensino fundamental, da dependência administrativa municipal, e principalmente a importância do professor para o ensino dos estudantes, justifica-se a relevância desse presente estudo.

## **2.9 Plano Nacional de Educação**

A ideia de um Plano Nacional de Educação nasceu de uma aristocracia intelectual brasileira, quando em 1932, o grupo de educadores, publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação. O documento indicava a elaboração de um plano de educação único para o Brasil, estruturado como uma política educacional nacional, que transcendesse limites das gestões e dos governos. (GARCIA; BIZZO, 2017).

Conforme sinalizou Didonet (2000), as ideias contidas no manifesto suscitaram a elaboração de um artigo na Constituição Brasileira de 1934. Em seu artigo de nº 150, a União foi incumbida de fixar um plano, de abrangência nacional, ficando sobre responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (art. 152), a organização do plano como forma de lei.

Apenas na década de 1960, no ano de 1962, foi construído o primeiro PNE, o documento foi estabelecido, no período que vigorava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – denominada como Lei nº 4.024 (Brasil, 1961). A

primeira versão do PNE, não foi instituída como um projeto de Lei, era uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, subsidiada pela aprovação do Conselho Federal de Educação (DIDONET, 2000).

Segundo Garcia e Bizzo (2017), o primeiro PNE reunia um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos, no ano de 1965, o documento sofreu sua primeira alteração. Ações descentralizadoras, passaram a estimular a construção dos planos estaduais de educação. Corroborando com os autores, Didonet (2000) enfatiza, que no ano de 1966, houve outra alteração no documento, desta vez, as mudanças ocorreram na distribuição dos recursos federais.

O segundo Plano Nacional de Educação foi elaborado em conformidade com a Constituição Federal e 1988, que em seu artigo 214, estabelece que plano nacional de educação passará a ser obrigatório e terá duração decenal, apresentando um diagnóstico da realidade educacional brasileira. No documento também foi enfatizado a obrigatoriedade do Distritos Federal, dos Estados e dos Municípios de elaborarem seus respectivos planos decenais, ação instituída através dos artigos 9 e 87 da LDBEN/96. Todas essas modificações, marcaram um ciclo de profundas mudanças, que caracterizou a “nova” política educacional no país. O documento foi aprovado no de 2000, através da Lei nº 10.172<sup>5</sup> (Brasil, 2001) e vigorou até 9 de janeiro de 2011. O terceiro Plano Nacional de Educação (PNE), que vigora até os dias atuais,

foi aprovado através do decreto de Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, pela então presidenta da República Dilma Rousseff, na época da aprovação do PNE, tínhamos como Ministro da Educação o Excelentíssimo Senhor José Henrique Paim. Nesse período, o governo acreditava nos benefícios da aprovação do PNE, sua implementação foi considerada um grande passo para que o Brasil se tornasse uma “Pátria Educadora”. (PAIM, 2014).

O PNE através da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2014), passou a ser uma exigência. De acordo com o documento oficial MEC/SASE (Brasil, 2014, p. 05), a Emenda n. 59 alterou a condição do PNE “[...] que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>

uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que os planos plurianuais devem tomá-lo como referência”.

Assim o documento induziu os Estados e Municípios a criação de seus documentos bases, concentrando as ações educacionais as características sociodemográficas locais. O PNE indicou que os Estados e Municípios tinham prazo (24/06/2015) para finalizar seus Planos Municipais de Educação (PME).

O PNE foi implementado com a finalidade de, entre outras questões, atuar na universalização da educação básica ( de 04 a 17 anos). Para alcançar esse objetivo o documento delineou dez diretrizes, entre elas a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade do ensino, a promoção da sustentabilidade sócio – ambiental e difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e gestão democrática da educação. Tendo como princípio, as dez diretrizes, foram elaboradas vinte metas específicas, as metas instituídas almejavam, elevar o nível de escolaridade da população e a taxa de alfabetização, aperfeiçoar a qualidade da educação básica e da educação superior, ampliar a oferta da educação integral, atuar na valorização dos profissionais da educação, equiparando seus rendimentos médios a outros cargos, com a mesma escolaridade.

Para que as metas fossem alcançadas, foram incorporadas ao PNE, duzentos e cinquenta e quatro estratégias, entre elas pode-se evidenciar, a reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede pública de educação, com vistas à melhoria da rede física das escolas, a garantia de acesso e permanência do alunado que recebe o bolsa família, procurando identificar motivos de ausência, a baixa frequência e evasão; a busca de crianças fora da escola; a garantia de transporte aos alunos.

Entre as estratégias também está aquela que visa ampliar as vagas nas redes públicas, para a educação especial, contando com o apoio do programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas, para a realização da adequação arquitetônica.

Nas estratégias voltadas ao ensino fundamental, estão presentes a duração 09 anos de estudos, contínuos e ininterruptos, a consolidação da organização dos ciclos de alfabetização, tendo duração de três anos para os anos iniciais, seguido de um novo ciclo de dois anos para os anos finais e o acompanhamento individual dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

Constam também nas estratégias, programas e ações de diversificação curricular do ensino médio, incentivando abordagens interdisciplinares, estruturadas

pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e eletivos, articulados em dimensões temáticas. Essas mudanças foram apoiadas por melhorias físicas e ampliação dos espaços escolares.

Compunham ainda as estratégias, o fomento da formação continuada, realizado através de diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Municípios e Distrito Federal, do acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores, com base nas pesquisas do IBGE; a implementação gradual, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, de jornada de trabalho cumprida em apenas um estabelecimento de ensino.

**Quadro 5:** Metas do PNE 2014 - 2024

Meta	Níveis da Educação	Resumo das Metas
1	Educação Infantil	Universalização da pré-escola e matrícula de 50% das crianças de 0 a 3 anos
2	Ensino Fundamental	Universalização 6 a 14 anos e conclusão, na idade adequada, para 95% dos alunos
3	Ensino Médio	Universalização 15 a 17 e taxa líquida de 85%
4	Educação Especial	Universalização, na rede regular de ensino
5	Ensino Fundamental/Alfabetização	Alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental
6	Tempo Integral	50% das escolas públicas e 25% dos alunos
7	Qualidade na Educação Básica	Fomento à qualidade; atingimento das metas do Ideb
8	Escolaridade dos Jovens (18 a 29 anos)	Alcance de média de 12 anos de estudo para a população entre 18 e 20 anos rural, do Nordeste, mais pobres; igualar escolaridade negros e não negros
9	Alfabetização Jovens e Adultos	Erradicação do analfabetismo absoluto e redução da taxa de analfabetismo funcional pela metade
10	Educação de Jovens e Adultos (EJA)/ Educação Profissional	25% matrículas de EJA na modalidade ensino fundamental ou ensino médio integrado à educação profissional
11	Ensino Técnico	Triplicar as matrículas; 50% da expansão no segmento público
12	Educação Superior	Taxa bruta 50%; taxa líquida 33% (18-24 anos); 40% da expansão de matrículas na rede pública
13	Educação Superior: proporção de mestres e doutores	Ampliação da proporção de mestres e doutores atuando na educação superior

14	Pós-Graduação Stricto Sensu	Atingir titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores
15	Formação e Valorização dos Profissionais da Educação	Instituir política nacional de formação; formação em curso de licenciatura de todos os professores da educação básica
16		Pós-graduação para 50% dos professores; garantia de formação continuada
17		Equiparar rendimento dos professores com o dos demais profissionais
18		Plano de carreira profissionais da educação pública; na educação básica: piso salarial nacional como referência
19	Gestão Democrática da Educação e da Escola	Assegurar condições para efetivação da gestão democrática (ênfase na escolha de diretores por critérios de mérito e consulta à comunidade)
20	Financiamento	Gasto público em educação pública/PIB: 7% até 5º ano e 10% até o final da década

Fonte: IBGE

Conforme sinalizou Saviani (2010), o PNE auxiliaria na construção de um Sistema de Educação, o autor denomina “sistema como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”, ou seja, vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010, p. 381).

As mudanças propostas, deveriam ser realizadas no prazo de um decênio, durabilidade do documento. As ações do PNE, surgiram para articular um sistema educacional, sendo assim não deveriam existir conjuntos de ações isoladas, mas uma articulação conjunta, entre os municípios, estados e a união. Além da criação de um sistema educacional, o documento apresentou o intuito de superar a descontinuidade política, tornando-se uma política de Estado, que se manteria independente da alternância de poderes ou políticas públicas implementadas.

Saviani (2010) evidenciou que o PNE possui o objetivo de superar o espontaneísmo e as improvisações, introduzindo racionalidade na prática educativa, vinculando os aspectos da educação brasileira, com normas comuns, válidas para todo o território brasileiro, com procedimentos comuns “visando assegurar educação



com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país” (SAVIANI, 2010, p. 384)

## **2.10 Plano Regional de Educação**

Como a região do Grande ABC Paulista é uma das únicas do Brasil que possui um Plano Regional de Educação (PRE), apresentaremos seus objetivos e diretrizes, pois tal apresentação contribui para o entendimento deste trabalho.

Devido à interação, econômica e social entre as sete cidades do Grande ABC Paulista, no ano de 1990, foi criado o Consórcio Intermunicipal do Grande ABC, as ações desenvolvidas por esse órgão apresentam a função de articular as políticas públicas setoriais da região.

O Consórcio é composto pela Assembleia de Prefeitos e por Grupos de Trabalho. Um grupo de trabalho atuante na região, é o grupo voltado as ações educacionais, criado no ano de 1998, o Grupo de Trabalho da Educação, foi estabelecido para organizar e traçar metas para o Programa Regional de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA ABC), que desde então, vem implementando políticas públicas, voltadas à melhoria educacional dos municípios, articula as Secretarias Municipais de Educação, Diretorias Regionais de Ensino e Fórum Regional de Educação<sup>6</sup>.

Em 06 de junho de 2016, o Consórcio Municipal do Grande ABC, juntamente com o Fórum Municipal de Educação do ABCDMRR, implementaram na região o Plano Regional de Educação (PRE). A elaboração desse documento ocorreu devido à necessidade de articulação de políticas de educação regional entre os sete municípios, visando viabilizar em cada município a aplicação da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como garantia da qualidade social da educação no ABCDMRR (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra). O PRE não foi instituído como uma lei, apesar de sua importância, e é considerado um documento que condensa os sete planos municipais de educação, caracterizado como um plano educacional de trabalho voltado à região.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://consorcioabc.sp.gov.br/gt-educacao>

Sendo uma articulação de políticas de educação regional o PRE, propõe ações regionais que subsidiem políticas públicas de educação, comuns e/ou integradas, entre os sete municípios, o documento é composto por 13 diretrizes, 05 eixos com 13 metas e 91 estratégias, voltadas a garantir a educação pública gratuita e de qualidade na região do Grande ABC Paulista.

Nas diretrizes, aparecem aspectos específicos da Região do Grande ABC Paulista, como superação do analfabetismo na região, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica dos municípios – ABCDMRR, a garantia da participação da comunidade escolar, respeitando e valorizando seu contexto cultural. Os eixos são subdivididos em 05 temáticas, as administrações regionais focaram seus esforços para sanar as dificuldades regionais voltadas ao Financiamento e Monitoramento da Educação, a valorização dos Profissionais da Educação, a Qualidade Social da Educação, Participação Popular e a Gestão Democrática, e a Formação dos Profissionais da Educação. Sendo assim o PRE se tornou um instrumento de mobilização da região para garantir a qualidade social da educação nos sete municípios, que ainda apresentam diversidades econômicas e sociais evidentes.

O PRE foi elaborado visando regime de colaboração entre os entes federativos, se constituindo um elemento central para favorecer o diálogo e fomentar instâncias de negociação e articulações entre os sete municípios. A interligação territorial e econômica se faz presente na região, sendo assim os investimentos podem beneficiar várias cidades. É comum encontrarmos professores que atuam em diversas cidades, como Mauá e Ribeirão Pires, São Bernardo e Santo André, São Caetano do Sul e Diadema, sendo assim as melhorias como formações, condições de trabalho entre outros aspectos, refletem nas sete cidades.

O monitoramento contínuo e as avaliações do PRE, são realizadas pelo Fórum Regional de Educação do ABCDMRR em parceria com a Universidade Federal do ABC (UFABC), que também é responsável por coordenar os trabalhos do Observatório de Políticas Educacionais, da região.

## **2.11 Planos Municipais de Educação**

Com a finalidade de atender as competências regimentais previstas no art. 11, inciso III do Decreto nº 5.159, de 28/07/2004 que propõe “estimular e apoiar os

sistemas de ensino quanto à formulação e à avaliação coletiva de planos nacionais, estaduais e municipais de educação”, os municípios do Grande ABC Paulista, foram incumbidos de compor os Planos Municipais de Educação.

Como desafio, posto pelo Plano Nacional de Educação, cada cidade do Grande ABC Paulista deveria elaborar seu Plano Municipal de Educação, que guardasse consonância com o PNE e, ao mesmo tempo, garantisse sua identidade e autonomia.

A construção do PME deveria evidenciar estratégias que auxiliassem e orientassem nas decisões e nas ações de todos os segmentos educativos existentes no município, num esforço constante de colaboração. Nessa perspectiva sua construção deveria ser abrangente e tratar do conjunto da educação no âmbito municipal, expressando, por conseguinte, uma política educacional para todos os níveis, as etapas e modalidades de educação e de ensino.

De acordo com o Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação (2005, p.28), os municípios deveram zelar por todas as etapas da educação, garantindo através dessa ação que as cidades estabeleçam uma comunidade educativa:

Embora a Prefeitura Municipal não seja responsável pela oferta de ensino médio e educação superior (em geral atendidos pelo Estado, pela União ou pela rede privada), o PME deve estabelecer diretrizes e metas para o ensino médio e para a educação superior no Município, negociando ações e recursos das esferas competentes e, principalmente, dialogando com os responsáveis por esses níveis de escolarização. O PME precisa pensar a “educação do Município” como um ser coletivo, que busca sua vocação econômica, que cresce cultural e tecnologicamente, que se expressa como uma “comunidade educativa”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2005, p.28).

Conforme sinalizou Monlevede (2003), os PME deveriam ter uma duração ampla, para que a mesma, “transcenda pelo menos dois mandatos de uma gestão administrativa e deve abarcar não somente os órgãos e as escolas da rede municipal, mas toda a educação escolar no Município e a educação do Município”. (Monlevede, 2003, p. 43).

Monlevede (2003, p. 43), acrescenta que “O Plano Municipal de Educação não é um plano de governo para a educação do Município, nem um plano de Estado para a rede municipal de ensino. Ele é um plano de estado para toda a educação no âmbito Municipal”.

Saviani (2010, p.383) destaca a importância dos municípios para a educação local, mencionando que “o município é a instância mais importante, pois é aí que,

concretamente, vivem as pessoas”. Nos municípios a estrutura, organização e administração, são operadas por indivíduos concretos, cidadãos reais, ou seja, os habitantes dos municípios.

A data limite intitulada para a finalização dos PME, era 24/06/2015, no entanto as sete cidades do Grande ABC Paulista, iniciaram a elaboração dos PME, no primeiro semestre de 2015.

A região conseguiu aprovação de todos os documentos, apenas no mês de abril de 2016, postergando o prazo, intitulado. Conforme declararam Garcia e Bizzo (2017, p. 348) cada uma das sete cidades do Grande ABC Paulista dispôs de particularidades para que ocorresse o atraso na votação do documento, no entanto, alguns aspectos foram comuns entre os municípios. A sensibilização da sociedade civil, foi uma questão ressaltada pelos autores, a população de maneira geral não demonstrou interesse em participar do processo de elaboração do PME. Na maioria das cidades, menos de mil munícipes, participaram das ações voltadas à construção do documento. Os autores também mencionaram que a articulação entre as etapas de ensino, não ocorreu de maneira satisfatória, a rede estadual, não apresentou uma participação efetiva, dificultando principalmente, a elaboração da meta voltada ao ensino médio. Todavia a complexidade do documento e a escassez de tempo, foram os maiores obstáculos encontrados pelas cidades. Outra barreira, foi a interferência de grupos religiosos e movimentos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT), manifestações contrárias e a favor a ideologia de gêneros, aconteceram nos dias das votação dos planos. Nas cidades de São Bernardo do Campo, Ribeirão Pires e Mauá, esses grupos foram mais atuantes. (GARCIA; BIZZO, 2017).

### 3 A REGIÃO DO GRANDE ABC PAULISTA

Localizada no estado de São Paulo, composta por sete cidades, fazem parte da região do Grande ABC Paulista os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Esta região é considerada uma das áreas economicamente mais importantes do país.

Na Figura 2, pode-se observar a região do Grande ABC Paulista.

**Figura 2:** Localização da Região Metropolitana de São Paulo – Divisão Sub-Regional – contendo a Região do Grande ABC Paulista, mencionada neste mapa como região Sudeste



Fonte: Emplasa<sup>7</sup>.

A região teve sua origem dentro da capitania de São Paulo, em 1553, quando foi fundada a Vila de Santo André da Borda do Campo, que teve como patrono o bandeirante português João Ramalho. Já os municípios vizinhos (São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul) tiveram sua origem nas fazendas que pertenciam aos padres beneditinos.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://emplasa.sp.gov.br>>. Último acesso em: 15/03/2020, 0:30.

A cidade de São Bernardo do Campo cresceu como vila, tornando-se um município em 1945. O município de São Caetano do Sul se desmembrou do município de Santo André em 1949. Já Diadema e Ribeirão Pires emanciparam-se em 1953 e, um ano depois, Mauá também. A última cidade a ser elevada ao *status* de município foi Rio Grande da Serra, que se desvinculou do município de Ribeirão Pires em 1964. A criação da ferrovia Santos-Jundiaí, instalada pela companhia inglesa São

Paulo Railway, trouxe, no Séc. XIX, o início do progresso para a região. Sua inauguração em 1870 perpassava os municípios de Santo André, Rio Grande da Serra, Ribeirão Pires e Mauá, retornando às cidades de Santo André e São Caetano do Sul para que os produtos chegassem à capital paulista. Nessa época, o produto de maior comercialização era o café, que atraiu os imigrantes para a região. Este crescimento deu origem, em 1889, ao município de São Bernardo, que envolve toda a área da região do ABC.

O grande desenvolvimento da região do Grande ABC Paulista aconteceu em 1950. Nesse período, instalaram-se na região as grandes empresas de diversos segmentos (automobilística, mecânica, química, metalúrgica e fabricação de autopeças). Estas empresas geraram a necessidade de uma mão de obra especializada, o que trouxe grande número de imigrantes para a região.

Estes novos trabalhadores possuíam experiência de trabalho assalariado e relativos direitos trabalhistas já conquistados em seu antigo país. Assim, rapidamente essas pessoas começaram a formar as organizações sindicais. Surge, na região, o movimento sindical do Brasil, movimento que levou a região ficar conhecida nacionalmente.

A região é considerada o quarto polo econômico do Brasil, ficando atrás apenas das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília (OBEDUCGABC, 2019). No estado, apenas a capital paulista teria PIB mais elevado que o conjunto dos sete municípios do ABC Paulista.

### **3.1 A região do Grande ABC Paulista em números**

Para criarmos um panorama da região, os dados serão apresentados em gráficos e tabelas. Serão demonstrados dados do Índice de Desenvolvimento Humano das famílias, das pessoas e da educação desta região.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) na região é apresentado de acordo com a tabela a seguir.

**Tabela 1** – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) dos municípios do Grande ABC Paulista

Município	IDH-M - Valor Absoluto (2010)	IDH-M - Posição do Município no Estado de São Paulo (2010)	IPRS - (2010)
São Caetano do Sul	.862	1º	Grupo 1
André Santo	.815	7º	Grupo 1
São Bernardo	.805	4º	Grupo 1
Ribeirão Pires	.784	5º	Grupo 1
Mauá	.766	31º	Grupo 2
Diadema	.757	82º	Grupo 2
Rio Grande da Serra	.749	36º	Grupo 4

**Descrição dos grupos**

Grupo 1 – Municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais.

Grupo 2 – Municípios que, embora com níveis de riqueza elevados, não exibem bons indicadores sociais.

Grupo 3 – Municípios com nível de riqueza baixo, mas com bons indicadores sociais. Grupo 4 – Municípios que apresentam baixos níveis de riqueza e níveis intermediários de longevidade e/ou escolaridade.

Grupo 5 – Municípios mais desfavorecidos, tanto em riqueza quanto nos indicadores sociais.

**Fonte:** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019.

Na região do Grande ABC Paulista, observa-se que o IDH-M dos municípios é elevado. A maioria das cidades está situada no Grupo 1, sendo levados em conta, nesse índice, aspectos como riqueza, longevidade e escolaridade dos munícipes. Podemos dizer, assim, que a região se encontra

em uma posição diferenciada das demais regiões brasileiras, com altos níveis de indicadores sociais.

### 3.2 População da região do Grande ABC Paulista

É caracterizado o território que forma a região do Grande ABC Paulista das formas que se verá a seguir. Mostrar-se-ão as seguintes categorias: área, população, densidade demográfica, PIB e posição referente ao PIB.

#### 3.2.1 Caracterização do território

Esta região apresenta um extenso território: os sete municípios estão localizados em uma área total de pouco mais de 820 km<sup>2</sup>, ocupados por aproximadamente 2.551.328 habitantes.

**Tabela 2:** Caracterização do território do Grande ABC Paulista

Município	Área (Km <sup>2</sup> )	População em 2010 (Número de Habitantes)	Densidade demográfica (Habitantes por km <sup>2</sup> )	PIB <i>Per capita</i> (R\$)	Posição referente ao PIB no Brasil
Diadema	32,17	386.089	11.999,97	31.865,08	67º
Mauá	61,83	417.064	6.748,84	30.509,00	62º
Ribeirão Pires	99,98	113.068	1.130,66	24.947,07	282º
Rio Grande da Serra	36,39	43.974	1.211,43	11.831,25	1152º
Santo André	175,24	676.407	3.845,66	36.249,85	27º
S. B. do Campo	407,47	765.463	1.877,94	51.239,64	16º



S. C. do Sul	15,46	149.263	9.674,71	83.656,30	66°
--------------------	-------	---------	----------	-----------	-----

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019

Localizado em um ponto privilegiado, o Grande ABC Paulista está próximo ao Porto de Santos e à capital do estado, além de apresentar fácil acesso às rodovias Anchieta e Imigrantes, ao Rodoanel e à rede ferroviária, o que permite à região boa interligação. A região do Grande ABC Paulista apresenta infraestrutura completa, com padarias, hipermercados, academias de musculação, agências bancárias, instituições de ensino, entre outros estabelecimentos comerciais. Além dos serviços oferecidos, o sólido desenvolvimento econômico da região atrai novos munícipes em busca de qualidade de vida. A cidade de São Caetano do Sul apresenta o melhor IDH-M da região. De acordo com o IBGE, a cidade apresenta um dos melhores índices dopaís, quando analisados aspectos como grau de escolaridade, renda per capita e sistema de saúde pública.

Em relação à distribuição populacional da região, constata-se que São Caetano do Sul é o município com menor área territorial do Grande ABC Paulista, com 15,46 km<sup>2</sup>; a menor população residente é a de Rio Grande da Serra: 43.974 habitantes em 2010; São Bernardo do Campo possui a maior população residente: 765.463 habitantes em 2010, e também a maior área: 407 km<sup>2</sup> (quase a metade de toda a região).

### **3.3 A escolaridade da população da região do Grande ABC Paulista**

Nesta seção, dados da escolaridade da população que reside na região do Grande ABC Paulista serão mostrados, para que se tenha clareza das condições educacionais dos municípios.

#### **3.3.1 O Ensino Fundamental municipal na região**

O ensino fundamental – anos iniciais – na região do ABC Paulista ainda não foi totalmente municipalizado. Algumas cidades ainda não atendem alunos na faixa etária

própria destes anos, como acontece em Rio Grande da Serra, na qual a modalidade é oferecida apenas pelo sistema estadual. Outros municípios dividem a demanda da oferta educacional com o Estado, como é o caso das cidades de Santo André, Mauá e Ribeirão Pires. Apenas as cidades de São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul conseguiram municipalizar 100% da modalidade até o momento.

Ao todo, a educação municipal da região atende a uma demanda de aproximadamente 85.000 alunos matriculados no ensino fundamental, que são subdivididos em 191 escolas municipais (cf. Tabela 3).

A cidade de São Bernardo do Campo ainda mantém quatro escolas rurais, localizadas na região do Riacho Grande. São considerados bairros rurais os seguintes: Alto da Serra, Capivari, Curucutu, Dos Imigrantes, Rio Pequeno, Santa Cruz, Taquacetuba, Tatetos, Varginha e Zanzalá, totalizando aproximadamente 13.700 municípios e uma média de 1.495 alunos matriculados no sistema municipal. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015).

Na tabela 3 são apresentados os dados das escolas municipais referentes aos anos iniciais do ensino fundamental:

**Tabela 3:** Dados das escolas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental municipal da região do Grande ABC Paulista

Município	N.º de escolas urbanas (2018)	N.º de escolas rurais (2018)	N.º de matriculados (EF I)	Distorção idade-série (EF 1, 2017)	Abandono (EF I, 2018)	Reprovação (EF I, 2018)
Diadema	20	0	12.758	3%	0,3% (34 alunos)	0,6% (73 alunos)
Mauá	15	0	2.201	3%	0,1% (2 alunos)	0,2% (5 alunos)
R. Pires	9	0	2.295	4%	0%	1,8% (42 alunos)
R. Gde. Da Serra	0	0	0	0	0%	0
Sto. André	49	0	17.081	4%	0,2% (28 alunos)	2,9% (500 alunos)
S. B. do Campo	77	4	43.771	5%	0,2% (70 alunos)	2,8% (1.236 alunos)
S. C. do Sul	21	0	6.538	5%	0%	3,1% (204 alunos)

Fonte: BRASIL, 2019.

A região do Grande ABC Paulista deu um grande salto na universalização do atendimento ao ensino fundamental municipal. No entanto, a conclusão dessa etapa na idade esperada ainda continua sendo um desafio para a região. Todas as cidades que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental de forma municipalizada, de acordo com o Censo Escolar,

ainda lidam com problemas de distorção idade-série, abandono escolar e reprovações nos anos iniciais. Os índices da região mantêm-se muito próximos (cf. Tabela 3). As cidades de São Caetano do Sul e Ribeirão Pires conseguiram eliminar os índices de abandono escolar nos anos iniciais do ensino fundamental municipal.

### 3.3.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da região do Grande ABC Paulista

A qualidade da educação básica no Brasil tem sido monitorada, sobretudo, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, que combina o desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação (Saeb), para os estados, e da Prova Brasil, para os municípios, junto ao fluxo escolar. O indicador estabelece metas individuais para cada escola e para cada município. Visando a melhoria constante, mesmo os estabelecimentos de ensino que já atingiram as metas devem apresentar continuidade e avanços. A Tabela 4 apresenta os dados da região do Grande ABC Paulista, ano de 2017:

**Tabela 4:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, escolas municipais, anos iniciais do ensino fundamental do Grande ABC Paulista no ano de 2017.

Município	Aprendizado	Fluxo	Ideb	Meta estabelecida para o município
Diadema	6,57	0,99	6,5	6,3
Mauá	5,95	0,94	5,6	5,5
R. Pires	7,13	0,98	7,0	6,6
R. Gde. da Serra	–	–	–	–
Sto. André	6,56	0,97	6,4	6,3
S. B. do Campo	7,08	0,97	6,9	6,4
S. C. do Sul	7,73	0,98	7,5	6,8

Fonte: BRASIL, 2019.

Em geral, no Ideb observado do ensino fundamental municipal, as cidades apresentaram crescimento nas notas e acompanharam de perto as metas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas. Muitas dessas metas já foram superadas pelas cidades. As variações entre o Ideb e as metas são positivas para a quase totalidade dos casos, um sinal de evolução gradual, constante e contínua.

### 3.3.3 Índice de escolaridade dos municípios da região do Grande ABC Paulista

O índice de escolaridade dos municípios indica o número de anos de estudo que uma criança que inicia a vida escolar no ano de referência deverá completar ao atingir a idade de 18 anos.

**Tabela 5** – Expectativa de anos de estudo ao completar 18 anos (2010)

<b>Município</b>	<b>Expectativa</b>
<b>Diadema</b>	9,59 anos
<b>Mauá</b>	10,65 anos
<b>Ribeirão Pires</b>	10,52 anos
<b>Rio Grande da Serra</b>	11,40 anos
<b>Santo André</b>	10,69 anos
<b>São Bernardo do Campo</b>	10,22 anos
<b>São Caetano do Sul</b>	11, 04 anos

**Fonte:** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019.

Os municípios da região do Grande ABC Paulista apresentam uma média de 10,58 anos de estudos. Considera-se que a elevação dos anos de estudo proporciona à população benefícios diretamente ligados à qualidade de vida, à prevenção de acidentes, ao cuidado da própria saúde e à segurança. Trata-se, assim, de uma região com alta escolaridade (OBUCGABC, 2017).

### 3.3.4 Escolaridade da população com 25 anos ou mais – 2010

A escolaridade da população com mais de 25 anos é um indicativo que compõe o IDH-M. Esse indicador destina-se a averiguar os índices de escolaridade da população adulta, verificando o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo.

**Tabela 6:** Escolaridade da população com 25 anos ou mais – 2010

Município	EF incompl. e analfabeto	EF incompl. e alfabetizado	EF compl. e EM incompl.	EM compl. e ES incompl.	ES completo
Diadema	5,4%	36,6%	19,3%	31,6%	7,1%
Mauá	4,9%	35,7%	19,6%	32,5%	7,2%
R. Pires	4,2%	31,2%	18,2%	35,7%	10,7%
R. Gde da Serra	6,8%	36,5%	17,5%	35%	4,2%
Sto. André	3,3%	29,3%	15,7%	31,6%	20,1%
S. B. do Campo	3,7%	29,1%	16,9%	31,1%	19,2%
S. C. do Sul	1,8%	24,3%	13,3%	29,4%	31,2%

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2019.

Observa-se que a escolaridade da população da região do Grande ABC Paulista apresenta maior concentração de estudos no ensino fundamental e nos mostra que poucas pessoas desta região chegam a ter acesso ao ensino superior. Quando se compara o município de São Caetano do Sul com o de Rio Grande da Serra, por exemplo, verifica-se que o município de São Caetano do Sul apresenta uma diferença de mais de 25% na quantidade de munícipes com ensino superior Completo do que o outro município mencionado. As cidades de Diadema e de Mauá também apresentam um índice deficitário nesse quesito.

**4****PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O uso dos indicadores educacionais ainda é pouco explorado e usado pelas Secretarias de Educação dos municípios da região do Grande ABC Paulista (OBEDUCABC, 2019). Todavia, a análise e a compreensão de alguns indicadores podem auxiliar na realização da gestão educacional das cidades, contribuindo para, entre outras questões, a elaboração de políticas públicas e para o planejamento municipal de educação.

Neste sentido, o problema desta presente pesquisa está atrelado aos indicadores educacionais, sendo sintetizado na seguinte questão: quais são as diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC Paulista em relação a alguns indicadores educacionais atrelados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

A partir do problema são definidos os objetivos, que Lakatos e Marconi (1992) definem como anseios da pesquisa. Para os autores “a especificação do objetivo de uma pesquisa responde às questões para quê? E para quem?” (LAKATOS E MARCONI, 1992, p. 102).

Segundo Cervo e Bervian (2002), os objetivos definem a natureza do trabalho, o tipo de problema e o material a coletar. Nesta presente pesquisa, o objetivo geral está atrelado a analisar as diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC Paulista em relação a alguns indicadores educacionais atrelados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste contexto, como objetivos específicos pretende-se: (1) analisar as diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC Paulista, em relação aos indicadores de formação superior, de adequação e de esforço docente; (2) analisar os dados dos indicadores educacionais (Inep) de formação superior, de adequação e de esforço docente dos anos de 2014 e 2019; (3) criar um curso de extensão sobre os indicadores educacionais atrelados ao professor, com o intuito de auxiliar os sistemas e as redes municipais de educação.

## 4.1 Métodos

Essa pesquisa possui natureza aplicada e fundamenta-se na abordagem qualitativa. Conforme sinaliza Gil (2017, p. 26), a análise qualitativa “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

De acordo com Flick (2013), a pesquisa qualitativa visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, por meio da análise de experiências individuais e grupais, do exame de interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, assim como da investigação de documentos ou traços semelhantes de experiências.

Richardson (1999) menciona que uma metodologia qualitativa pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais.

Para Minayo (2002), o objeto das ciências sociais é histórico, isto significa dizer que as sociedades humanas existem num determinado espaço de tempo, cuja formação social é específica. Os seres humanos vivem o presente com as referências do passado, buscando projetar o futuro, numa dialética constante, entre o que está dado e o que pode ser construído. Com isso o objeto dos estudos das ciências sociais possui consciência histórica. A autora menciona também que a ciência busca o inconsciente coletivo e apesar de sua normatividade ela é permeada por conflitos e contradições. O contraditório se apresenta no caráter subjetivo dos fenômenos e dos processos sociais e na possibilidade de se tratar esses fenômenos, dos quais os próprios seres humanos são agentes.

Para a autora, a ciência propõe que:

O labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 2002, p. 12-13).

Goldenberg (2004) aponta que o pesquisador deve delinear esforços para conter a subjetividade em suas pesquisas, utilizando recursos como leis e regularidades para a análise das ciências sociais. Para o autor trata-se de:

[...] um esforço porque não é possível realizá-lo plenamente, mas é essencial conservar-se esta meta, para não fazer do objeto construído um objeto inventado. A simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa. (GOLDENBERG, 2004, p.45).

De acordo com os estudos de Godoy (1995), a pesquisa com enfoque qualitativo é caracterizada pelo fato do pesquisador ser o instrumento-chave, onde o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo.

Na pesquisa qualitativa, mais importante do que quantificar o fenômeno, a partir de números, é compreender com detalhes e com profundidade, entre outras coisas, as relações sociais de um grupo.

Silva e Menezes (2005), indicaram que o foco da abordagem qualitativa está no processo e em seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo.

Várias metodologias apresentam a abordagem qualitativa, entre elas podemos destacar o estudo de caso, a etnografia, a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, entre outras.

Malhorta, Rocha e Laudisio (2005), apontaram em seus estudos que o resultado de uma pesquisa qualitativa, proporciona o entendimento mais profundo de uma realidade. Flick (2013) corrobora evidenciando que o objetivo desses estudos está atrelado a desenvolver teorias empiricamente fundamentadas.

O propósito da pesquisa qualitativa não é alcançar a generalização. Ela “atravessa disciplinas, campos e temas”. (DENSYN; LINCOLN, 2006, p. 16) e envolve o uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos. Assim, este tipo de pesquisa se caracteriza por ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”, sendo consistente com suas prioridades de singularidade e contexto (STAKE, 2011, p. 41).

A opção pela metodologia qualitativa, nesta presente pesquisa, está atrelada a sua abordagem aberta e flexível, já que se pretende realizar uma análise de fatos por



meio de documentos.

## **4.2 Fases da pesquisa**

Duas fases foram empreendidas nesse estudo de caráter qualitativo, elas buscaram atingir os objetivos propostos para essa pesquisa, e são descritas detalhadamente na sequência.

### **4.2.1 Fase 1: Análise dos Planos Municipais de Educação**

A primeira fase desta pesquisa foi composta pela análise documental dos Planos Municipais de Educação, onde buscou-se interpretar o fenômeno a partir da apreciação de documentos.

Foram analisados os PME das cidades de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul, com a utilização da pesquisa documental, que, de acordo com Neves (1996, p. 3), “é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”. Bardin (1977, p. 46) esclarece que “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem”.

Para a autora supracitada a análise documental é:

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. [...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”. (BARDIN, 1977, p.45).

Ainda segundo Bardin (1977), o propósito da análise documental é armazenar a informação com o máximo de pertinência, permitindo construir categorias com critérios em comum ou analogias no seu conteúdo.

Ludke e André (1986) propõem que, após algumas leituras e releituras, os dados sejam organizados e o pesquisador então volte a examiná-los a fim de detectar

temas e temáticas mais frequentes. Para os autores, “esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias”, afirmam (LUDKE E ANDRÉ, 1986 p. 42).

Para estes autores, ainda:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LUDKE E ANDRÉ, 1986 p. 42).

Neste contexto de análise de documentos no campo da educação, Garcia (2019) sugeriu que eles fossem analisados a partir de uma apreciação crítica, considerando a história da educação brasileira e suas lutas por uma escola mais justa e para todos.

Os Planos analisados, que foram aprovados e se tornaram leis, foram:

- Em Santo André a Lei nº 9.723, de 20 de agosto de 2015,
- Em São Bernardo do Campo a Lei nº 6.447, de 28 de dezembro de 2015,
- Em São Caetano do Sul a Lei nº 5.316, de 18 de junho de 2015,
- Em Diadema a Lei nº 3584, de 12 de abril de 2016,
- Em Mauá a Lei nº 5.097, de 16 de outubro de 2015,
- Em Ribeirão Pires a Lei nº 5.995, de 30 de junho de 2015, A análise dos documentos foi norteadas pelas seguintes questões:
  - Existem diretrizes nos Planos sobre os indicadores atrelados ao professor: formação superior, adequação e o esforço docente? Em quais metas e estratégias as diretrizes estão presentes?
  - O que trazem essas metas e estratégias?

- As metas e estratégias estão articuladas entre elas?
- As metas e estratégias trazem prazo para execução?

Para cada um dos indicadores, formação superior, adequação e esforço docente, foi utilizado um conjunto de palavras-chave para a identificação dos mesmos, em cada Plano Municipal de Educação de cada município.

No indicador de formação superior foram usadas as palavras-chave: formação em nível superior, formação inicial de professores e formação inicial. No indicador de adequação docente foram utilizadas: formação adequada à disciplina, adequação da formação e formação para atuação na área ou na disciplina. No esforço docente foram analisados os termos: melhoria de salário, jornada única, número de aluno por professor, melhoria de condições de trabalho, aqueles que, de acordo com a literatura, estão associados ao indicador.

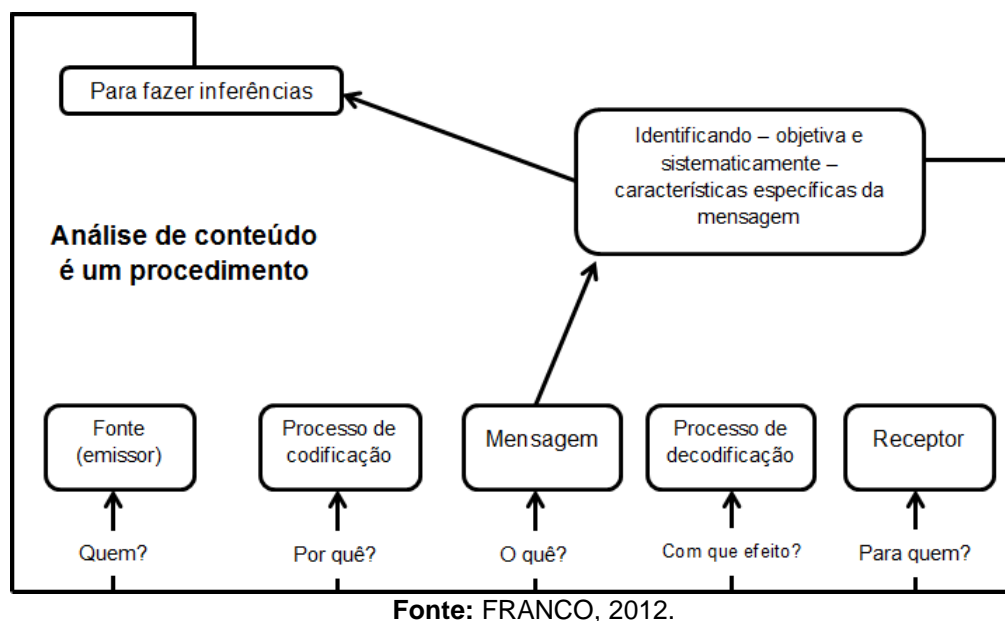
Para a apreciação dos dados contidos nos Planos Municipais de Educação, dos municípios apreciados da região do Grande ABC Paulista, foram utilizadas as técnicas da análise de conteúdo.

Bardin (1977) também estabeleceu três etapas para a análise de conteúdo e, de acordo com a autora, a primeira está vinculada à pré-análise; a segunda, à exploração do material; e a terceira, ao tratamento dos resultados.

Flick (2013, p. 137-138) também define três fases para a análise qualitativa de conteúdo, sendo que a primeira etapa é definir o material a ser utilizado, considerando que o mesmo, para se tornar relevante, deverá responder ao problema de pesquisa. Posteriormente, o pesquisador deverá se preocupar em analisar a coleta de dados, se atentando a questões do tipo: “como o material foi gerado”, “quem estava envolvido”, “de onde vieram os documentos a serem analisados” (*Idem*). Na etapa seguinte, se deve analisar as informações, categorizá-las e interpretá-las.

De acordo com Franco (2012, p. 21), a análise de conteúdo é importante, pois, por meio dela, revela-se um significado e um sentido. Para a autora, “toda análise de conteúdo implica em comparações contextuais”, onde são extraídos os significados.

Franco (2012) indicou algumas características como sendo reveladoras da análise de conteúdo (cf. figura a seguir).

**Figura 3:** Características definidoras da análise de conteúdo

A autora indica que a mensagem é o ponto de partida para este tipo de análise, e com base nela iniciam-se as perguntas que devem ser respondidas: “O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?” (FRANCO, 2012, p. 26).

A autora (2012, p. 31-34) indica que produzir inferências é a finalidade da análise de conteúdo e que o pesquisador deve trabalhar com os vestígios de suas fontes. Alerta que o investigador deve lidar com índices cuidadosamente postos e claros, pois, tendo a descrição como etapa inicial de análise, e a interpretação a última, a inferência é a etapa intermediária, a qual faz com que as descrições se tornem interpretações coerentes e baseadas nas fundamentações teóricas do pesquisador.

#### **4.2.2 Fase 2: Análise dos dados dos Indicadores Educacionais atrelados aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

A segunda fase desta pesquisa foi realizada a partir da coleta de dados dos indicadores educacionais atrelados ao professor, dos anos iniciais do ensino fundamental, dos municípios da região do Grande ABC Paulista.

Esses indicadores são os de:

- Formação superior: atrelado à proporção de docentes que possuem curso superior;
- Adequação da atuação docente: associado à classificação dos docentes segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina e à etapa de atuação na educação básica, segundo as orientações legais;
- Esforço docente: relacionado ao esforço empreendido pelos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no exercício de sua profissão.

Os dados coletados no sítio do Inep (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>), foram aqueles que fazem parte da esfera municipal das seis cidades da região do Grande ABC Paulista, dos anos de 2014 e 2019. A escolha por tais períodos prende-se ao fato da possibilidade, em um espaço de tempo de cinco anos, da verificação de evoluções ou involuções nos dados desses indicadores nesta área.

Outra questão sobre a seleção desses períodos relaciona-se ao fato de que as gestões municipais, à época da coleta de dados, estavam no segundo ano de exercício, 2014 e 2019, tempo para que mudanças pudessem ser implementadas.

Para a apreciação desses dados, da esfera municipal das cidades da região do Grande ABC Paulista, dos anos de 2014 e 2019, foram criadas e utilizadas tabelas para cada município, para facilitar o entendimento.

A partir destes dados é possível compreender se ainda existem nos municípios professores sem formação superior, atuando em áreas as quais não foram formados e o nível da sobrecarga (esforço docente).

## **5 RESULTADOS**

Os resultados são apresentados, inicialmente, a partir de uma descrição dos documentos e, a seguir, das análises relativas aos indicadores educacionais (percentual de docentes com curso superior, adequação da formação docente e esforço docente) atrelados ao professor, dos anos iniciais do ensino fundamental, da dependência administrativa municipal, de cada cidade da região do Grande ABC Paulista.

### **5.1. Plano Municipal de Educação da Cidade de Diadema**

O Plano Municipal de Educação, da cidade de Diadema, foi aprovado por meio da Lei n. 3584, de 12 de abril de 2016, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso I, do art. 11, da LDBEN/96 e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005. O PME tem vigência decenal a contar da data de sua publicação.

Durante a aprovação do PME, a cidade de Diadema tinha como gestor o Excelentíssimo Senhor Lauro Michels Sobrinho, e à frente da Secretaria da Educação Municipal estava o Senhor Marcos Michels.

O município foi o último da região do Grande ABC Paulista a aprovar seu PME. Segundo o secretário da pasta da educação, na ocasião, o atraso ocorreu devido a problemas jurídicos. A licitação aberta pela Secretaria de Educação para contratar uma empresa especializada para a formulação do PME, não obteve sucesso. Nenhuma empresa interessada conseguiu atingir os critérios do edital, o que dificultou e atrasou o processo. A cidade realizou plenárias e discussões, no entanto, o governo optou por não delegar a elaboração da redação do PME aos servidores públicos. (OBDUCGABC, 2016).

As metas que representavam os maiores desafios para a cidade, no período da construção do PME foram: Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME; Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos e buscar

continuidade de expansão no atendimento também da população fora desta faixa etária, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de formação dos profissionais, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (OBDUCGABC, 2016).

O município na ocasião estabeleceu um fórum permanente da Educação, com objetivo de acompanhar mais de perto as ações educacionais. Também foi anunciado, à época, que a cidade contaria com censos educacionais e com o censo demográfico e Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) para monitorar e acompanhar as ações do PME.

De acordo com o art. 05 do PME, a execução e o cumprimento de suas metas são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria Municipal de Educação; II - Conselho Municipal de Educação; III - Fórum Municipal de Educação.

O PME da cidade de Diadema é composto por 10 diretrizes, 21 metas e 265 estratégias, que são articuladas a todas as áreas administrativas atuantes no município e no estado. O documento também foi associado ao Plano Diretor do Município.

### **5.1.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores**

Os dados que são apresentados a partir do indicador formação superior, seguido pelo de adequação e, por fim, o de esforço docente. Na apresentação de cada indicador foram inseridos os dados coletados no sítio do Inep, dos anos de 2014 e 2019.

#### **Indicador de formação superior**

O indicador formação superior, verifica se os professores apresentam nível

superior de ensino ou algum outro tipo de formação. No quadro 6, foram listadas as metas e as estratégias, que constam no PME da cidade de Diadema e que estão diretamente vinculadas ao indicador pesquisado.

**Quadro 6:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Diadema, voltadas à formação superior.

<b>Formação superior</b>
<b>Meta 2:</b> Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.
<b>Estratégia:</b> 2.7 Promover e estimular a formação inicial e continuada dos professores para alfabetização dos alunos, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras e eficientes.
<b>Meta 12:</b> Contribuir com a União, Estado e Instituições Privadas, prioritariamente na forma de ações em detrimento de contribuição financeira que é responsabilidade dos outros entes, para a elevação da taxa bruta de matrícula na Educação Superior, assegurada a qualidade da oferta e expansão.
<b>Estratégia:</b> 12.4 Ampliar em regime de colaboração, a oferta de educação superior pública e gratuita, prioritariamente, para a formação de professores para a educação básica, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.
<b>Estratégia:</b> 12.13 Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do Município, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica.
<b>Meta 15:</b> Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado de São Paulo e o Município de Diadema, ao longo deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
<b>Estratégia:</b> 15.1 Atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Município, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes.



Nas análises do indicador formação superior no PME, da cidade de Diadema, observa-se que dentro da meta 2, que traz elementos sobre universalização do ensino fundamental, está inserida a estratégia 2.7, que busca promover e estimular a formação inicial dos professores para alfabetização, a partir do conhecimento de novas tecnologias educacionais e da utilização de práticas pedagógicas inovadoras.

Na meta 12, que trata da elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior, está a estratégia 12.4, que propõe a oferta do ensino superior público e gratuito a professores, em geral, e também para atender déficit profissionais em áreas específicas.

A estratégia 12.13 aborda o mapeamento da demanda e o fomento a oferta de formação de pessoal de nível superior, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. No entanto, essa mesma preocupação não se estende às outras áreas. Pode-se inferir que essas duas áreas eram as mais críticas em termos de falta de professores, à época, em que o PME foi elaborado.

A meta 15 traz a intencionalidade para cumprir o artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando, em regime de colaboração (entre a União, o Estado de São Paulo e o Município de Diadema), a formação de professores em nível superior.

A estratégia 15.1 preconiza uma atuação conjunta para diagnosticar as necessidades de formação de profissionais da educação. A premissa atrela-se a conhecer as carências na formação, o que de fato algo pode auxiliar o município a melhorar a qualidade da educação oferecida.

No PME do município de Diadema, todas essas metas e estratégias atreladas à formação superior carecem de um prazo para a sua execução (por exemplo, em 2 ou 5 anos). Fica subentendido que o cumprimento daquilo que foi planejado deverá ocorrer até o final da vigência do plano.

Observa-se no PME de Diadema, que foi promulgado em 2016, a intenção de formar os professores em nível superior, o que é adequado, pois, como pode ser visto na tabela 7, ainda existem muitos docentes do ensino fundamental, anos iniciais, sem curso superior.

**Tabela 7:** Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em Diadema.

Ano base	Percentual de docentes com curso superior
2014	94,4%
2019	98,6%

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>8</sup>

Os dados da tabela mostram avanços no indicador formação superior no município de Diadema, nos períodos analisados. No entanto, a cidade ainda não conseguiu que a totalidade de seus professores tivessem formação superior.

### Indicador de adequação da formação docente

O indicador adequação da formação docente apresenta uma classificação dos docentes em exercício na educação básica, considerando sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona.

Nas análises realizadas no Plano Municipal de Educação de Diadema, não foram encontradas indicações sobre a questão da adequação da formação docente. Todavia, os dados do Censo Escolar de 2014 e 2019, mostraram que este problema está presente na educação municipal, como mostra a tabela 8:

**Tabela 8:** Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de Diadema

Ano Base	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2014	82,3	2,8	4,7	4,7	5,5
2019	92,8	1,0	3,8	1,3	1,1

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>8</sup>

Os dados da tabela mostram que o grupo 03 foi o que apresentou menor declínio nos dados. Na soma dos dados dos grupos 3, 4 e 5 (docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam, com outra formação superior e que não

<sup>8</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

possuem curso superior completo), para o ano de 2014 (14,9%) e para 2019 (6,2%), observam-se avanços. No entanto, verifica-se que ainda existem professores atuando em disciplinas e áreas as quais não foram formados.

### Indicador de esforço docente

O indicador esforço docente mensura o esforço empreendido pelos professores da educação básica brasileira no exercício da profissão. No quadro 7, foram listadas as metas e as estratégias, que constam no PME da cidade de Diadema, que estão diretamente vinculadas aos indicadores pesquisados.

**Quadro 07:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Diadema, voltadas ao esforço docente.

<b>Esforço docente</b>
<b>Meta 2:</b> Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.
<b>Estratégia 2.19</b> Manter e garantir o pagamento referente ao piso salarial profissional aos profissionais do magistério que atuem no ensino fundamental, nas redes de ensino.
<b>Meta 17:</b> Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente e promover melhores condições de trabalho até o final do sexto ano de vigência deste PME.
<b>Estratégia:</b> 17.1 Assegurar condições adequadas ao trabalho dos profissionais da educação, inclusive garantia de número máximo de alunos por sala de aula, visando prevenir o adoecimento e promover a qualidade do Ensino.
<b>Estratégia:</b> 17.2 Instituir apoio técnico e financeiro para adequações estruturais que visem melhorar as condições de trabalho dos educadores e prevenir a incidência de doenças profissionais, através de parceria com outras secretarias e instituições.
<b>Estratégia:</b> 17.6 Estabelecer remuneração adequada para todos e, no caso dos

profissionais do magistério, com vencimento ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008.
---

<b>Estratégia:</b> 17.7 Promover o reconhecimento dos profissionais da educação e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais equivalentes, de acordo com a meta 17 do PNE.
--

As análises do indicador de esforço docente mostram que a estratégia 2.19, que está inserida na meta 2, traz indicações sobre o salário dos profissionais da educação. Nela busca-se manter e garantir o pagamento referente ao piso salarial profissional para aqueles que atuam no ensino fundamental.

A meta 17 traz indicações sobre a equiparação salarial dos profissionais do magistério aos demais profissionais com a mesma escolaridade, até o sexto ano de vigência do documento, o que tem de acontecer até o ano de 2021. Em suas estratégias 17.6 e 17.7, também são abordadas questões sobre as equiparações salariais.

A estratégia 17.1 indica o interesse em assegurar condições adequadas ao trabalho dos profissionais da educação, garantindo um número máximo de alunos por sala de aula. Todavia, ela não faz indicações do que são essas condições adequadas, o que torna a estratégia muito vaga. Ela também carece de um prazo para o seu cumprimento.

A estratégia 17.2 visa dar apoio técnico e financeiro para adequações estruturais que visem melhorar as condições de trabalho. Ela também, apesar de sua intenção, é muito geral. Não há no plano nenhuma indicação do que seja este apoio técnico e financeiro.

Nas análises deste município, não foram encontradas indicações nas metas ou nas estratégias em relação à jornada única dos professores, o que de fato poderia auxiliar na diminuição do esforço docente, que, como pode ser visto na tabela 9, é bastante presente nos profissionais que atuam na cidade de Diadema.

**Tabela 9:** Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de Diadema

Ano Base	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2014	5,9	39,4	12,9	39,6	1,4	0,8
2019	3,5	32,4	15,2	43,8	3,6	1,5

Fonte: Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>9</sup>

As análises mostram que em um período de 05 anos (2014 a 2019) houve um aumento nos níveis de esforço docente, principalmente, nos níveis 3, 4, 5 e 6, os que exigem maior dedicação dos professores. Chama atenção que em 2019, um maior número de professores estava nos níveis mais críticos, 5 e 6.

## 5.2. Plano Municipal de Educação da Cidade de Mauá

Em 16 de outubro de 2015, sobre a gestão do Excelentíssimo Senhor Prefeito Donisete Braga e tendo como a secretária de Educação, a Senhora Lairce Aguiar, foi promulgado o decreto de Lei Nº 5097, que estabeleceu o novo PME no município de Mauá. O PME foi elaborado à luz do Plano Nacional de Educação.

A cidade organizou uma série de pré-conferências temáticas e promoveu a V Conferência Municipal de Educação, intitulada como “Planejando a Próxima Década”, neste evento levantou-se dados importantes para a modernização do PME. Os debates proporcionados, contaram com a participação de representantes da escola estadual, privada e superior, além de profissionais da esfera municipal (MAUÁ, 2014)

Segundo a secretária de Educação do período, Lairce de Aguiar, um dos principais desafios do PME seria construir uma sociedade composta por novos leitores, capazes de fazer uma leitura de mundo (MAUÁ, 2014).

Conforme sinalizam Garcia e Bizzo (2017), a votação do PME na cidade não ocorreu de forma harmoniosa e tranquila. Grupos ligados à igreja Católica e ao movimento LGBT, lotaram o plenário no dia da votação do PME. Os grupos vinculados à igreja criticavam à ideologia de gênero e alegavam que o direito à família deveria ser

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

garantido. Os grupos associados ao movimento LGBT lutavam pela liberdade e pela diversidade de expressão e de gênero no documento. A fim de evitar conflitos, os parlamentares realizaram fora do plenário, uma reunião. Quando retornaram, votaram rapidamente a ordem do dia, que continha 19 itens, um deles era o Plano Municipal de Educação. Nessa sessão, os votos não foram justificados na tribuna e ocorreram de maneira muito rápida. Essa estratégia foi utilizada a fim de evitar conflitos diretos entre os diversos grupos presentes. (GARCIA; BIZZO, 2017, p. 351).

Em 14 de junho de 2017 foi aprovado o decreto 8.302, que instituiu uma instância especial para o monitoramento e a avaliação do Plano Municipal de Educação de Mauá. Segundo definição do decreto, a responsabilidade pelo monitoramento e avaliação das metas e propostas, será da(o):

- I Secretaria de Educação;
- II Comissão de Educação da Câmara Municipal de Mauá;
- III Conselho Municipal de Educação de Mauá;
- IV Fórum Municipal de Educação de Mauá.

O PME, do município de Mauá, compõe-se de 15 diretrizes, 20 metas, seguidas de 195 estratégias, que foram articuladas a todas as áreas administrativas atuantes no município e no estado, o documento também é associado ao Plano Diretor do Município.

### **5.2.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores**

Os dados são apresentados a partir do indicador formação superior, adequação da formação e esforço docente. Eles são analisados a partir das metas e das estratégias contidas no plano.

#### **Indicador de formação superior**

O indicador formação superior contabiliza o número de professores no município que possuem formação em nível superior. No quadro 08, foram listadas as metas e as estratégias que constam no PME da cidade de Mauá e que estão diretamente vinculadas aos indicadores pesquisados.

**Quadro 08:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Mauá, voltadas à formação superior.

<b>Formação superior</b>
<b>Meta 13:</b> Elevar a qualidade da educação superior, incentivando e ampliando por meio do Consórcio Intermunicipal da Região do ABC, o oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação – Lato e Stricto Sensu, visando o aumento proporcional de mestres e doutores no corpo docente em efetivo exercícios.
<b>Estratégia 13.5:</b> Fomentar e articular junto as Instituições de Ensino Superior a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e técnicos administrativos em nível superior, no âmbito do Consórcio Intermunicipal da região do ABC
<b>Meta 15:</b> Garantir, em regime de colaboração entre a União, O estado e o Município, no prazo de 03 anos da vigência deste PME, a formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput. do art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

As análises do indicador mostraram que ele está presente em duas metas e uma estratégia. A estratégia 13.5 traz a intencionalidade em relação à formação superior, no entanto, a mesma não se destina apenas aos professores. Ela é direcionada a todos os profissionais da educação, incluindo os técnicos administrativos.

A meta 15 busca assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Trata-se, de fato, de uma indicação importante. No entanto, não se encontra nenhuma estratégia diretamente ligada à meta. O que a torna superficial.

Observa-se ainda que foi instituído, nesta meta, no PME de Mauá, um prazo de 03 anos para que a formação mínima, superior, fosse adquirida por todos os profissionais. Todavia, tal situação ainda não foi atingida como pode ser visto na tabela 10:

**Tabela 10:** Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em de Mauá.

Ano base	Percentual de docentes com curso superior
2014	100%
2019	96,9%

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019 <sup>12</sup>

Na análise dos dados, do percentual de docentes com curso superior, observa-se que no período analisado, de 2014 e de 2019, houve um aumento de mais 3% do número de docentes sem curso superior, de acordo com os dados do Inep. É difícil precisar os motivos de tal acontecimento. Pode-se especular sobre a autenticidade dos dados, por um lado, ou sobre a negligência das autoridades educacionais, por outro, ou ainda a entrada na rede de ensino de profissionais que ainda não tinham o ensino superior.

#### **Indicador de adequação da formação docente**

No PME de Mauá, em relação ao indicador adequação da formação docente, não foram encontradas indicações. No entanto, os dados do Censo Escolar de 2014 e 2019 mostraram que este problema está presente na educação municipal, como pode ser observado na tabela 11:

**Tabela 11:** Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de Mauá

Ano Base	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2014	76,7	3,2	10,6	9,5	0,0
2019	92,9	0,0	3,0	1,1	3,0

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>



Os dados da tabela mostram que o grupo 05 foi o que apresentou maior elevação nos dados. Na soma dos dados dos grupos 3, 4 e 5 (docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam, com outra formação superior e que não possuem curso superior completo) para o ano de 2014 (20,1%) e para 2019 (7,1%), observam-se avanços. Verifica-se, portanto, que ainda existem professores atuando em disciplinas e áreas as quais não foram formados.

### Indicador de esforço docente

As diretrizes relativas ao indicador de esforço docente, que constam no PME da cidade de Mauá, estão alocadas no quadro 09:

**Quadro 09:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Mauá, voltadas ao esforço docente.

<b>Esforço docente</b>
<b>Meta 15:</b> Garantir, em regime de colaboração entre a União, O estado e o Município, no prazo de 03 anos da vigência deste PME, a formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput. do art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
<b>Estratégia 15.5</b> utilizar as horas de trabalho pedagógico como momento de formação profissional de Educação.
<b>Meta 17:</b> valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente e promover melhores condições de trabalho até o final do sexto ano de vigência deste PME.
<b>Estratégia:</b> 17.1 Assegurar condições adequadas ao trabalho dos profissionais da educação, visando prevenir a incidência de doenças profissionais e o adoecimento, além de promover a qualidade do trabalho.

Na meta 15, que almeja assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, está inserida a estratégia 15.5, que visa utilizar as horas de trabalho pedagógico como momento de formação profissional de educação. Esta parece ser uma estratégia adequada, pois o professor, ao realizar a formação na própria escola, pode reduzir seu esforço de trabalho.

A meta 17 traz em seu texto pelo menos duas questões. A primeira atrela-se à valorização dos profissionais da educação básica, de forma a equiparar o rendimento médio do professor aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente. A segunda, está associada à promoção de melhores condições de trabalho. Neste caso, elas trazem um prazo para seu cumprimento (até o final do sexto ano de vigência deste PME). Mas, o PME não faz referência sobre o que são essas condições de trabalho.

Pode-se ver a disposição de valorizar, por meio do salário, e melhorar as condições de trabalho dos professores, o que também aparece na estratégia 17.1.

Trata-se, de fato, de intenções que podem auxiliar a reduzir o esforço docente. Todavia, os dados mostram que não existem metas ou estratégias voltadas para a possibilidade de que o professor permaneça em uma única escola (jornada única), cumprindo jornada exclusiva.

As intenções trazidas por essas metas e estratégias, ainda não foram suficientes para atenuar o esforço docentes dos professores deste município, como pode ser visto na tabela 12:

**Tabela 12:** Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de Mauá.

Ano Base	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2014	14,6	27,3	14,5	37,3	3,6	2,7
2019	24,0	25,0	11,5	38,5	0,0	1,0

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>11</sup>

Os dados mostram que quando somados os níveis 03, 04, 05 e 06, eles chegam a representar 51% dos profissionais do ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, da cidade. Ou seja, há uma taxa elevada de professores atuando com níveis de esforço alto.

### 5.3. Plano Municipal de Educação da Cidade de Ribeirão Pires

<sup>11</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

O Plano Municipal de Educação, da cidade de Ribeirão Pires, foi aprovado pela LEI Nº 5995, de 30 de junho de 2015. O documento é composto por 11 diretrizes, 20 metas, seguidas de 173 estratégias. O plano fez parte da gestão do Excelentíssimo Senhor Prefeito Saulo Mariz Benevides e da Senhora Vice-Prefeita e Secretária de Educação, Inclusão e Tecnologia Leonice Moura.

Para a elaboração do documento, o município organizou a II Conferência Municipal de Educação, espaço para sediar discussões do PME. Essas discussões tinham o objetivo de alinhar as propostas da cidade ao PNE, planejando assim as ações educacionais para a próxima década. Foram criados sete grupos temáticos, divididos em: educação infantil, ensino fundamental, EJA/ensino médio e profissionalizante, educação especial, ensino superior, qualidade da educação/gestão democrática e valorização profissional/ financiamento, que discutiriam as metas e estratégias do documento. (OBDUCGABC, 2016).

O PME da cidade de Ribeirão Pires teve sua votação cancelada pelos vereadores, por algumas vezes. No dia 19 de junho de 2015, ele foi encaminhado à Câmara de vereadores, no entanto, o documento foi recusado por trazer referências que não se adequavam a realidade da cidade. Segundo dados do Observatório de Educação do Grande ABC (OBDUCGABC, 2016), o PME foi copiado na íntegra do PNE. Em tal plágio, a prefeitura se comprometeria com números exorbitantes, como a investir anualmente 7% do PIB (Produto Interno Bruto) nacional na área – equivalente a R\$ 386,4 bilhões. O Orçamento da Secretaria de Educação para 2015 era estimado em R\$ 75 milhões. Além disso, o município também previa incentivar a formação de 85 mil educadores em dez anos, sendo que a cidade possuía apenas 113.068 moradores. (GARCIA; BIZZO, 2017). A vista disso, os vereadores recusaram a votar o PME nos moldes apresentados, o que forçou a Prefeitura a refazer a proposta, adequando à realidade local.

Tal acontecimento provocou a demissão do secretário adjunto de Educação, Lóris Lessa, que coordenou, desde o início, os debates e as formulações para a construção do documento.

O PME foi votado em sessão extraordinária, organizada pelo prefeito. Os vereadores se manifestaram mencionando que o texto do PME foi escrito de maneira genérica, sem muitos comprometimentos em termos de obrigatoriedade, apenas para que a aprovação ocorresse dentro do prazo. (GARCIA; BIZZO, 2017).

Outro debate intenso foi promovido pela ação do movimento “Eu Sou Família”, grupo religioso que defendia os princípios bíblicos e a monogamia da família tradicional. Esse grupo pressionou os vereadores da cidade para que na redação do PME, a palavra “diversidade” fosse substituída por “minorias”. Em contrapartida, o grupo ligado ao movimento LGBT, era contrário a essa substituição, defendendo que a palavra diversidade, vai além da diversidade sexual e envolve uma pluralidade de significados: diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, religiosa, entre outras. (GARCIA; BIZZO 2017).

Diante da pressão das famílias, os vereadores concordaram com a substituição. Foi alterado principalmente o Artigo 2, inciso VI, das diretrizes do PME, que faz referência à “promoção da educação em seus direitos humanos, com respeito, à sustentabilidade socioambiental e econômica e a promoção de ações contra discriminação de qualquer natureza em relação às minorias, garantidos na Constituição Federal” (Jornal Mais Notícias, 2016).

Para a verificação quanto à execução, observação, cumprimento das metas e avaliação periódica do documento, a cidade de Ribeirão Pires instituiu:

- I - Secretaria Municipal de Educação
- II - Conselho Municipal de Educação

Essas instâncias possuem a função de analisar e propor políticas públicas, que assegurem a implementação das estratégias e o cumprimento das metas estabelecidas, propondo a ampliação progressiva do investimento público na educação, publicando estudos que acompanhem a evolução do cumprimento das metas, divulgando constantemente os resultados do monitoramento e das avaliações.

### **5.3.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores**

Os dados são apresentados a partir do indicador de formação superior, de adequação docente e de esforço docente. Eles são partes do Plano Municipal de Educação da cidade.

### Indicador de formação superior

No quadro 10, foram listadas as metas e as estratégias, que constam no PME da cidade de Ribeirão Pires e que estão diretamente vinculadas aos indicadores pesquisados.

**Quadro 10:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Ribeirão Pires, voltadas à formação superior

<b>Formação superior</b>
<b>Meta 5:</b> Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
<b>Estratégia: 5.5</b> promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação "stricto Sensu" e ações de formação continuada de professores para a alfabetização.
<b>Meta 14:</b> Garantir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
<b>Estratégia 14.2</b> oportunizar aos docentes efetivos, que ainda não possuem curso superior, através de parceria e convênio com a União e universidades da região, preferencialmente com Universidades Públicas.
<b>Meta 17:</b> Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos do PNE, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e tomar como referência mínima o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal, para os docentes; e para os demais trabalhadores, a revisão prevista na Constituição Federal.
<b>Estratégia 17.6:</b> consolidar e ampliar parcerias com as instituições públicas e privadas, a fim de promover a formação inicial e continuada dos docentes e não docentes de acordo com a necessidade observada na rede municipal;
<b>Meta 20:</b> Demandar junto a União e ao Estado que os profissionais docentes em regime de contratação temporária das diversas Redes Públicas sejam contemplados com vagas disponibilizadas pelos diversos programas de formação profissional.
<b>Estratégia 20.1:</b> solicitar a criação de um polo da UFABC no Município de Ribeirão Pires, com oferta de curso de licenciatura em Pedagogia para os professores que não tenham formação superior.

**Estratégia 20.3:** pleitear junto ao Ministério da Educação e ao Governo do Estado que os profissionais docentes com formação de nível médio, em regime de contratação temporária, possam ter formação utilizando o Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica - PARFOR e o Programa de Educação Continuada - PEC - Município visando atendimento da demanda;

As análises mostram que várias metas e estratégias estão articuladas em torno da formação superior. Na meta 05, a estratégia 5.5 objetiva promover e estimular a formação inicial de professores para a alfabetização de crianças, a partir do conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas.

A meta 14 visa assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, em curso de licenciatura. Neste sentido, a estratégia 14.2 busca oportunizar formação superior aos docentes que ainda não a possuem. A ideia é promover a formação por meio de parceria e convênio com a União e com universidades da região, preferencialmente com Universidades Públicas.

Na meta 17, a estratégia 17.6 traz a intenção de viabilizar a formação inicial e continuada para os docentes e para os não docentes de acordo com a necessidade observada pelo município.

Na meta 20, a estratégia 20.1 mostra a intenção da cidade de criar um polo da Universidade Federal do ABC (UFABC) no Município para ofertar curso de licenciatura em pedagogia para os professores que não tenham formação superior. A estratégia 20.3, no mesmo sentido, busca, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a formação superior dos professores.

De fato, no PME de Ribeirão Pires observa-se a intenção, em várias metas e estratégias, de assegurar a formação superior para os professores. Trata-se de indicações importantes, pois como pode ser visto na tabela 13, apesar dos avanços, ainda existem muitos professores sem curso superior.

**Tabela 13:** Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em Ribeirão Pires.

Ano base	Percentual de docentes com curso superior
2014	70,9%
2019	92,5%

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>12</sup>

Os dados mostraram que muitos professores ainda não possuem formação superior no município de Ribeirão Pires. Há, como se pode verificar, uma evolução nos números, todavia a cidade ainda não conseguiu que a totalidade de seus educadores tenham formação em nível superior.

### **Indicador de adequação da formação docente**

Nas análises realizadas no Plano Municipal de Educação de Ribeirão Pires, não foram encontradas indicações sobre a questão da adequação docente. Todavia, os dados do Censo Escolar de 2014 e 2019 mostraram que este problema está presente na educação municipal.

A tabela 14 mostra o percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente no município de Ribeirão Pires:

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

**Tabela 14:** Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de Ribeirão Pires.

Ano Base	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2014	56,2	4,1	11,6	6,6	21,5
2019	75,0	0	17,1	1,6	6,3

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>13</sup>

Os dados da tabela mostram um crescimento nos números do grupo 03. Na soma dos dados dos grupos 3, 4 e 5 (docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam, com outra formação superior e que não possuem curso superior completo) para o ano de 2014 (39,7%) e para o de 2019 (25%), observam-se avanços. No entanto, ainda existem muitos professores, atuando em disciplinas e áreas as quais não foram formados.

### Indicador de Esforço docente

As diretrizes relacionadas ao indicador de esforço docente estão presentes no quadro 11. Nele foram listadas as metas e as estratégias, que constam no PME da cidade de Ribeirão Pires:

**Quadro 11:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Ribeirão Pires, voltadas ao esforço docente.

<b>Esforço docente</b>
<p><b>Meta 7:</b> Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias municipais para o Ideb:</p> <p>Anos Iniciais: Rede Municipal: Meta: 7,5 (sete e meio). Anos Finais: Rede Municipal: Meta: 7,5 (sete e meio)</p>
<p><b>Estratégia 7.29</b> comprometer-se na redução de alunos por sala de aula, garantindo a qualidade e permanência da criança e adolescente ao direito à educação.</p>

<sup>13</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>



**Meta 16:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente e promover melhores condições de trabalho até o final do sexto ano de vigência deste PME.

**Estratégia 16.3:** valorizar os (as) profissionais do magistério da Rede Pública através da revisão salarial anual considerando o aumento nos repasses dos recursos da União.

Inserida na meta 7, está a estratégia 7.29, que busca a redução do número de alunos por sala de aula, buscando garantir a qualidade e a permanência da criança e do adolescente na escola. Tal diminuição, de fato, pode aliviar o trabalho dos professores.

A meta 16 traz indicações sobre a equiparação salarial dos professores aos demais profissionais com a mesma escolaridade, até o sexto ano de vigência do documento, o que deverá acontecer até o ano de 2021. Em sua estratégia 16.3, são abordadas questões sobre a valorização profissional e as equiparações salariais, a partir do aumento nos repasses dos recursos da União.

O PME, deste município, traz algumas indicações para diminuir o esforço docente. Ele não faz menção, entre outras coisas, por exemplo, a questão da jornada única para o trabalho. Todavia, como pode visto na tabela 15, o esforço é alto neste município:

**Tabela 15:** Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de Ribeirão Pires

Ano Base	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2014	28,3	39,2	9,0	13,3	4,8	5,4
2019	31,9	27,7	9,2	26,1	3,4	1,7

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>14</sup>

As análises do indicador esforço docente mostram que em um período de 05 anos (2014 a 2019) o nível 04, que demanda grande esforço docente apresentou elevação. Os níveis 3, 4, 5 e 6, em 2014 totalizavam 32,5%, em 2019 aumentaram para 40,4%.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

#### **5.4. Plano Municipal de Educação da Cidade de Santo André**

O PME da cidade de Santo André constituiu-se como lei no dia 20 de julho de 2015, nessa data a Lei Nº 9.723 foi aprovada com a finalidade de nortear as ações educacionais do município pelo período de um decênio.

Na data da promulgação do PME, o município de Santo André tinha como prefeito o Excelentíssimo Senhor Carlos Grana e à frente da pasta da Secretaria da Educação estava o Senhor Gilmar Silvério.

Conforme sinalizaram Garcia e Bizzo (2017), as metas mais desafiadoras para o município foram: a meta 01, voltada à educação infantil, principalmente na estratégia que propôs a ampliação de 50% de vagas nas creches públicas; meta 02 ligada ao ensino fundamental e a meta 04, que discorre sobre o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

A cidade de Santo André iniciou as discussões sobre o PME, a partir de quatro Pré-Conferências. Esses eventos contaram com a participação de vários profissionais da educação da rede municipal, estadual, privada, pais, estudantes, gestores públicos, representantes do Conselho Municipal de Educação, professores da educação profissionalizante e do ensino superior.

Após a realização das Pré-Conferências, a cidade realizou a Conferência Municipal de Educação, um evento que visava a construção do PME. Nele foram discutidos os eixos que permearam a elaboração do documento, sendo eles: Educação e diversidade (justiça social, inclusão e direitos humanos, educação e desenvolvimento sustentável, gestão democrática, participação popular e controle social), valorização dos profissionais da educação e financiamento (gestão, transparência e controle social de recursos. (OBDUCGABC, 2016).

Incorporaram-se as atividades da construção do PME, as ações do Plano de Mobilização Social pela Educação, que foram discutidas no Seminário “Qualidade Social da Educação”, que tinha como objetivo mobilizar a comunidade andreense para uma ação voluntária em favor da melhoria da educação na cidade. Foram realizadas discussões e trocas de experiências, com a finalidade de aprimorar a qualidade da educação no município. (OBDUCGABC, 2016).

Como aconteceu nas demais cidades da região do Grande ABC Paulista, a aprovação do PME, foi tumultuada. Grupos vinculados às entidades religiosas e aos movimentos LGBT, discordaram de aspectos atrelados a palavra diversidade. Movimentos religiosos pediam a retirada do termo do PME, pois acreditavam que a palavra diversidade favoreceria o ensino para a orientação sexual nas escolas. O movimento LGBT, por outro lado, era contra a mudança do termo, por acreditar na amplitude do significado da palavra. (GARCIA; BIZZO, 2017).

Por fim, o PME da cidade de Santo André foi aprovado, com algumas ressalvas e com emendas em seus artigos, o termo diversidade foi substituído por respeito à dignidade da pessoa humana. Além disso foi enfatizado no documento, que não seria permitido, qualquer forma de indução à orientação sexual das crianças e adolescentes. (GARCIA; BIZZO, 2017).

O PME da cidade de Santo André é composto por 11 diretrizes, 19 metas, seguidas por 252 estratégias. Para o monitorar as ações do PME foram instituídas as seguintes instâncias:

- I – Secretaria Municipal de Educação;
- II – Comissão de Educação e Cultura da Câmara Municipal de Vereadores;
- III – Conselho Municipal de Educação;
- IV - Fórum Municipal de Educação.

#### **5.4.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores**

As metas e as estratégias, que constam no PME da cidade de Santo André, quanto ao primeiro indicador de formação superior, são apresentadas a seguir no quadro 12:

**Quadro 12:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Santo André, voltadas à formação superior.

<b>Formação superior</b>
<p><b>Meta 5:</b> Alfabetizar, na perspectiva do letramento e da educação integral, todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, garantindo-lhes a continuidade educativa e considerando as especificidades dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, durante a vigência deste PME.</p>
<p><b>Estratégia: 5.7:</b> Realizar a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação “<i>Stricto Sensu</i>” e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;</p>
<p><b>Meta 14 :</b> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura, na área de conhecimento em que atuam.</p>
<p><b>Estratégia 14.3:</b> Propor, através do Fórum Municipal de Educação, na Universidade Federal do ABC (UFABC), a implementação de cursos específicos para formação de professores, priorizando o curso de Pedagogia;</p>
<p><b>Estratégia 14.4:</b> Estabelecer parceria entre as redes públicas e as IES, objetivando que as mesmas ofereçam cursos de licenciatura aos profissionais dessas redes que sejam formados apenas no magistério/ensino médio ou licenciatura em área diversa, podendo, inclusive, as redes se unirem para formar turmas;</p>

Nas análises do indicador formação superior no PME, observa-se que dentro da meta 05, que traz elementos sobre a necessidade de se alfabetizar todos os alunos até o término do 3º ano do ensino fundamental, está inserida a estratégia 5.7, que busca oportunizar e incentivar a formação inicial dos professores para alfabetização, a partir do conhecimento de novas tecnologias educacionais e da utilização de práticas pedagógicas.

A meta 14 traz a intencionalidade para cumprir o artigo 62 (formar professores com nível superior) da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a partir da colaboração entre a União, o Estado de São Paulo e o Município de Santo André.

A estratégia 14.3 propõe a implementação de cursos específicos para formação de professores, priorizando o curso de pedagogia. Já a estratégia 14.4 propõe a

criação de uma parceria entre as redes públicas e os Institutos de Educação Superior para que sejam oferecidos cursos de licenciatura aos profissionais dessas redes que não possuam formação superior.

De fato, para o município de Santo André essas estratégias são fundamentais, pois como se observa na tabela 16, no município ainda existem professores sem formação superior:

**Tabela 16:** Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em Santo André.

Ano base	Percentual de docentes com curso superior
2014	93,8%
2019	98,3%

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019

Os dados da tabela mostram que o indicador formação superior no município de Santo André, apresentou evolução, todavia, a cidade ainda não conseguiu ter a totalidade de seus educadores com formação superior.

### **Indicador de adequação da formação docente**

Nas análises realizadas no Plano Municipal de Educação de Santo André, não foram encontradas indicações sobre a questão da adequação docente. Entretanto, os dados do Censo Escolar de 2014 e 2019 mostram que o fenômeno ainda está presente neste município.

A tabela 17, mostra o percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente no município de Santo André.

**Tabela 17:** Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de Santo André.

Ano Base	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2014	80,7	1,5	7,2	4,5	6,1
2019	91,5	0,5	5,3	1,3	1,4

Fonte: Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>15</sup>

Os dados da tabela mostram que o grupo 03 foi o que apresentou menor declínio nos dados. Na soma dos grupos 3, 4 e 5 (docentes com licenciatura em áreas diferentes daquela que lecionam, com outra formação superior e que não possuem curso superior completo) para o ano de 2014 (17,8%) e 2019 (8%), observam-se avanços. Todavia, constata-se que ainda existem professores atuando em disciplinas e áreas as quais não possuem formação específica.

### **Indicador de Esforço docente**

No quadro 13, foram listadas as metas e as estratégias, que constam no PME da cidade de Santo André. São aquelas que estão diretamente vinculadas ao esforço docente:

<sup>15</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

**Quadro 13:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de Santo André, voltadas ao esforço docente.

<b>Esforço docente</b>
<b>Meta 06:</b> Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
<b>Estratégia: 6.2:</b> Estabelecer, na rede municipal, ações de incentivo à permanência dos professores e demais profissionais da educação em uma única unidade, com dedicação integral, para garantir o desenvolvimento e a continuidade do trabalho pedagógico coletivo;
<b>Meta 7:</b> Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, com vistas a atingir as metas estabelecidas para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da cidade e de cada unidade escolar municipal e estadual.
<b>Estratégia 7.35:</b> Garantir número máximo de 20 (vinte) alunos em cada sala de aula da educação infantil, 25 (vinte e cinco) alunos do ensino fundamental I e de 30 (trinta) alunos em cada sala de aula do ensino fundamental II, visando à qualidade da educação, até o ano de 2021.
<b>Meta 16:</b> Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.
<b>Estratégia 16.2:</b> Estabelecer estudo de viabilidade nas redes públicas e privadas de ensino do município, para a implantação da jornada de trabalho de dedicação integral em um único estabelecimento escolar;
<b>Estratégia 16.3:</b> Implantar, gradativamente, a jornada de dedicação integral na rede em que atua, garantindo o tempo de formação coletiva e planejamento na escola e tempo para formações específicas, a fim de qualificar o trabalho.
<b>Meta 17:</b> Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos de vigência deste PME, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

As análises do indicador de esforço docente mostram que inserida na meta 06 está a estratégia 6.2, que busca a implantação da jornada integral na rede municipal, assegurando a permanência dos professores em uma única escola. O texto das estratégias 16.2 e 16.3 também aborda a jornada exclusiva, no entanto em nenhuma das estratégias mencionadas foi estipulado um prazo para que essa adequação aconteça.

Na meta 7, está inserida a estratégia 7.35, que busca assegurar que até o ano de 2021 ocorra uma padronização e uma redução no número de alunos por sala de aula no município.

Já a meta 16 indica a questão da equiparação salarial dos profissionais do magistério com os demais profissionais com a mesma escolaridade, até o sexto ano de vigência do documento que deverá acontecer até o ano de 2021.

A meta 17 refere-se a garantia do pagamento referente ao piso salarial profissional para aqueles que atuarem na educação básica. A meta também institui o prazo de 02 anos para que se consolide um “plano de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino”.

Essas estratégias são essenciais, se de fato forem cumpridas, pois os dados do censo escolar (2014 e 2019) mostram alto esforço docente, como pode ser visto na tabela 18:

**Tabela 18:** Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de Santo André

Ano Base	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2014	31,0	33,6	12,5	20,7	1,3	0,9
2019	27,0	35,1	14,3	22,3	1,3	0,0

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>16</sup>

As análises do indicador esforço docente mostram que no período analisado (2014 a 2019), houve um aumento nos níveis de esforço docente, principalmente nos níveis 3 e 4. O nível 5, que demanda um grande esforço dos profissionais da educação manteve-se estável. Nos níveis 3, 4 e 5 abrigavam 34,5% dos professores, no ano de 2014, em 2019 este índice aumentou para 37,9%.

## 5.5.Plano Municipal de Educação da Cidade de São Bernardo do Campo

A cidade como as demais da região, iniciou a discussão do PME, através de pré-conferências. Nove eixos temáticos nortearam as discussões: a educação infantil,

<sup>16</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>



o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, a qualidade da educação, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a valorização dos profissionais da educação, o ensino superior e o sistema de ensino foram os temas de destaque, que fomentaram os debates (OBDUCGABC, 2016).

O desfecho dessas discussões, que envolveram toda educação do município (rede municipal, rede estadual e a rede privada), aconteceu na III Conferência Municipal de Educação, realizada em 17 de outubro de 2015, o evento teve a finalidade de alinhar o PME da cidade às diretrizes do Plano Nacional de Educação (OBDUCGABC, 2016).

O PME da cidade de São Bernardo do Campo foi aprovado com alterações, em relação ao seu texto original. O gestor municipal, na data, o Excelentíssimo Senhor Luiz Marinho e o secretário de educação Senhor Paulo Dias, encontraram dificuldades em aprovar o documento, junto aos legisladores do município.

Grupos ligados à família e a instituições religiosas organizaram vários atos, em defesa da família e dos bons costumes. Tal situação tinha o propósito de sensibilizar os munícipes e, neste contexto, entidades ligadas à igreja (pastorais) disponibilizaram uma petição pública, por meio de um abaixo assinado virtual, cujo tema principal era “SÃO BERNARDO DO CAMPO, SEM A IDEOLOGIA DE GÊNERO!” (PETIÇÃO PÚBLICA DO BRASIL, 2015).

No dia do pleito, os munícipes lotaram o plenário, tumultuando a votação. Devido à pressão popular, o PME sofreu alterações, sendo aprovado sem nenhum termo que abordasse a ideologia ou identidade de gênero, a orientação sexual, a diversidade, bem como seus sinônimos.

No encerramento da sessão de votação, o presidente do legislativo, na ocasião, José Luís Ferrarezi, concluiu que o verdadeiro sentido do PME se perdeu, frente as discussões de cunho político. A qualidade do ensino e as metas do plano, que deveriam ser o foco principal de análise, permaneceram secundárias (OBDUCGABC, 2016).

O PME da cidade de São Bernardo do Campo, é composto por 10 diretrizes, 17 metas, seguidas de 224 estratégias.

O cumprimento das metas, o monitoramento e articulação das ações educacionais no município, são realizadas pelas seguintes instâncias.

- I - Secretaria Municipal de Educação;

- II - Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Câmara Municipal de São Bernardo do Campo; e
- III - Conselho Municipal de Educação - CME.

### **5.5.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores**

Inicia-se a apresentação dos dados, mostrando as análises do indicador de formação superior da cidade de São Bernardo do Campo.

#### **Indicador de formação superior**

O quadro 14 mostra as metas e as estratégias que constam no PME da cidade de São Bernardo do Campo. Neste caso, são aquelas que estão diretamente vinculadas aos indicadores pesquisados.

**Quadro 14:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de São Bernardo do Campo, voltadas à formação superior.

<b>Formação superior</b>
<b>Meta 12:</b> Estimular e fomentar, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo e a União, a expansão das vagas nas instituições de ensino superior públicas no Município de São Bernardo do Campo, considerando suas vocações econômicas, sociais e culturais.
<b>Estratégia 12.2:</b> apoiar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de profissionais que atuam na educação básica, sobretudo nas áreas de pedagogia, ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;
<b>Meta 13:</b> Participar, em regime de colaboração entre a União e o Estado de São Paulo, da política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
<b>Estratégia 13.4:</b> Aderir a cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

Nas análises do PME da cidade de São Bernardo do Campo, observa-se que na meta 12, que discorre sobre a expansão de vagas no ensino superior municipal, está inserida a estratégia 12.2, que aborda a ampliação da oferta de educação superior pública e gratuita, priorizando a formação de profissionais que atuam na educação básica, sobretudo nas áreas de pedagogia, ciências e matemática, destinando-se também a atender às outras necessidades observadas pelo município. A meta 13 traz a importância de se garantir o regime de colaboração entre a União, Estado de São Paulo e o Município de São Bernardo do Campo, para a oferta do ensino em nível superior aos professores, demonstrando a intencionalidade para cumprir o art. 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dentro desta meta, está inserida a estratégia 13.4, que visa assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, em curso de licenciatura.

Observa-se no PME de São Bernardo do Campo, a intenção de formar os professores em nível superior, o que de fato é valioso, pois ainda existem professores sem este tipo de formação, como pode ser visto na tabela 19:

**Tabela 19:** Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em São Bernardo do Campo.

Ano base	Percentual de docentes com curso superior
2014	89,2%
2019	96,1%

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019

Os dados da tabela mostram que o município de São Bernardo do Campo, apesar de demonstrar evolução ainda não conseguiu que todos seus educadores sejam formados em nível superior.

### **Indicador de adequação da formação docente**

Nas análises realizadas no Plano Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, não foram encontradas indicações sobre a questão da adequação docente.

Mas, os dados do Censo Escolar de 2014 e 2019 trazem dados referentes a esse indicador. A tabela 20, mostra o percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente no município de São Bernardo do Campo.

**Tabela 20:** Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de São Bernardo do Campo.

Ano Base	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2014	73,2	2,9	8,0	5,3	10,6
2019	86,7	0,9	6,4	1,8	4,2

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>17</sup>

A tabela mostra que o grupo 03 foi o que apresentou a menor redução nos dados. Na soma dos dados dos grupos 3, 4 e 5 (docentes com licenciatura em áreas diferentes daquela que lecionam, com outra formação superior e que não possuem curso superior completo), para o ano de 2014 (23,9%) e de 2019 (12,4%) pode-se verificar avanços. Todavia, verifica-se também que ainda existem professores atuando em disciplinas e áreas as quais não são formados.

### **Indicador de Esforço docente**

O indicador esforço docente mensura o esforço empreendido pelos docentes para o exercício de sua profissão. No quadro 15, foram listadas as metas e as estratégias, que constam no PME da cidade de São Bernardo do Campo e que estão diretamente vinculadas ao esforço docente.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

**Quadro 15:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de São Bernardo do Campo, voltadas ao esforço docente.

<b>Esforço docente</b>
<b>Meta 2:</b> Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.
<b>Estratégia: 2.15:</b> Reduzir gradativamente para 25 (vinte e cinco) alunos, por turma do ciclo de alfabetização; 28 (vinte e oito) alunos no Ciclo II do ensino fundamental 1, rede municipal, e para 30 (trinta) alunos, por turma para o fundamental II, até o final do PME.
<b>Meta 15:</b> Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, do Município de São Bernardo do Campo, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente em nível nacional, até o final do sexto ano de vigência deste PME.
<b>Estratégia 15.1:</b> Acompanhar a atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;
<b>Estratégia 15.2:</b> Acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;
<b>Estratégia 15.3:</b> Estabelecer estudo de viabilidade nas redes pública e privada para implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, por meio de Comissão Específica designada;

Nas análises do indicador de esforço docente observa-se que na meta 2, que discorre sobre a universalização do ensino fundamental, está inserida a estratégia 2.15, que busca assegurar que até o ano de 2024 aconteça uma padronização e uma redução no número de alunos por sala de aula no município.

A meta 15, sinaliza sobre a equiparação salarial dos profissionais do magistério aos demais profissionais com a mesma escolaridade, até o sexto ano de vigência do documento que deverá acontecer até o ano de 2021. Em suas estratégias 15.1 e 15.2, são abordadas questões sobre a valorização profissional e a equiparação salarial.

Ainda dentro da meta 15, do PME, a estratégia 15.3 aborda a jornada exclusiva, no entanto, ela não estipula em seu texto um prazo para que essa adequação aconteça.

Observa-se, no PME de São Bernardo do Campo, que houve a intenção em reduzir o esforço docente. Trata-se de indicações importantes, pois como pode ser visto na tabela 21, os níveis de esforço docente ainda são elevados no município.

**Tabela 21:** Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de São Bernardo do Campo.

Ano Base	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2014	26,2	33,4	17,6	20,2	1,8	0,8
2019	23,0	31,7	20,9	22,0	1,3	1,1

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>18</sup>

As análises do indicador esforço docente mostram que em um período de 05 anos (2014 a 2019) houve um aumento nos níveis de esforço docente, principalmente, nos níveis 3, 4, 5 e 6, os que exigem mais dedicação dos professores. No período de 2014, esses níveis totalizavam 40,4% e em 2019 houve um aumento para 45,3%.

## **5.6.Plano Municipal de Educação da Cidade de São Caetano do Sul.**

A Cidade de São Caetano do Sul, foi a primeira da região a aprovar o PME, no dia 18 de junho de 2015, sobre a gestão municipal do Excelentíssimo Senhor Paulo Nunes Pinheiro e da Secretária de Educação, Professora Ivone Braido Voltarelli, o PME foi sancionado pelo legislativo do município.

O plano apresenta XI diretrizes, que são mencionadas no documento como pilares que sustentam o projeto de educação, seguido por 20 metas, ramificadas em 208 estratégias. Neste PME foram traçadas ações a longo, médio e curto prazo, para a educação municipal de São Caetano do Sul.

<sup>18</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

Diferente dos demais municípios da Região do Grande ABC Paulista, a construção do PME da cidade de SCS, foi fundamentada em dados do recenseamento demográfico. Para elaborar, avaliar e redirecionar suas estratégias educacionais foram utilizados indicadores, não apenas da cidade, mas também de todo seu entorno. (OBDUCGABC, 2016).

Essa análise demográfica contou com dados de indicadores de acesso, infraestrutura, recursos pedagógicos, acessibilidade, formação superior, oferta em instituições beneficentes de assistência social, acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência, indicadores de acesso, aprovação na idade recomendada, proporção de estudantes com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento, com altas habilidades, indicadores que contabilizam a proporção de alunos da rede pública cursando ensino integral, indicadores que mencionam a proporção de estudantes que utilizam o transporte escolar público, entre outros. (OBDUCGABC, 2016).

A organização, do PME de São Caetano do Sul, foi coordenada por uma equipe ligada à Secretaria Municipal de Educação (SEEDUC), que organizou grupos que ficaram responsáveis pela elaboração do PME da cidade.

Conforme sinalizaram Garcia e Bizzo (2017), a votação do PME, neste município, foi calma e tranquila. Todas as movimentações contrárias a ideologia de gênero, aconteceram antecipadamente, quando munícipes e representantes de instituições procuraram os vereadores da cidade, questionando sobre a ideologia de gênero que seria abordada no documento. Devido a essa movimentação, a comissão do documento, adiantou-se realizando as adequações necessárias, para que a aprovação do documento, fosse realizada pelo legislativo.

No dia da votação, a sessão foi tranquila e os jornais da região apenas mencionaram em suas manchetes que o PME da cidade havia sido votado, ganhando força de lei.

Estabeleceu-se a responsabilidade pela execução, avaliação, acompanhamento e monitoramento do PME os seguintes órgãos municipais.

- I) Secretaria Municipal de Educação;
- II) Fórum Municipal de Educação;
- III) Conselho Municipal de Educação.

### 5.6.1 Metas e estratégias, declaradas no PME, referente aos indicadores atrelados aos professores

Os dados são apresentados a partir do indicador formação superior, adequação da formação e esforço docente. Eles são analisados a partir das metas e das estratégias contidas no Plano Municipal de Educação da cidade de São Caetano do Sul.

#### Indicador de formação superior

No quadro 16, foram listadas as metas e as estratégias, que constam no PME da cidade de São Caetano do Sul que estão diretamente vinculadas aos indicadores pesquisados.

**Quadro 16:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de São Caetano do Sul, voltadas à formação superior.

<b>Formação superior</b>
<p><b>Meta 15:</b> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, <b>no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME</b>, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando-lhes que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>
<p><b>Estratégia 15.9:</b> Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício.</p>

Dentro do escopo da meta 15, observa-se a intencionalidade de, no prazo de um ano, se cumprir com o artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando a todos os professores e professoras da educação básica a formação específica de nível superior. É salientado no PME que para o cumprimento dessa meta o Município de São Caetano do Sul contará com a colaboração da União e dos Estados.



A estratégia 15.9, do PME de São Caetano do Sul, visa assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, em curso de licenciatura.

Observa-se ainda que foi instituído, nesta meta, no PME de São Caetano do Sul, o prazo de 01 ano para que a formação mínima, superior, fosse adquirida por todos os profissionais. No entanto, tal situação ainda não foi atingida como pode ser visto na tabela 22:

**Tabela 22:** Percentual de docentes com curso superior no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, em São Caetano do Sul.

Ano base	Percentual de docentes com curso superior
2014	95,9%
2019	98,8%

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>19</sup>

Os dados da tabela mostram que o município de São Caetano do Sul, apesar de demonstrar evolução, ainda não conseguiu que todos seus educadores sejam formados em nível superior.

#### **Indicador de adequação da formação docente**

Nas análises, realizadas no Plano Municipal de Educação de São Caetano do Sul, não foram encontradas indicações sobre a questão da adequação docente. Todavia, os dados do Censo Escolar de 2014 e 2019 trazem os dados deste indicador. A tabela 23, mostra o percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente no município de São Caetano do Sul.

**Tabela 23:** Percentual de docentes no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, no de Município de São Caetano do Sul.

Ano Base	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2014	85,5	0,9	6,8	2,9	3,9
2019	89,1	1,2	8,0	0,5	1,2

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019

<sup>19</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

As análises do indicador adequação da formação docente mostram que em um período de 05 anos (2014 a 2019) houve uma elevação dos índices, no grupo 03. Na soma dos dados dos grupos 3, 4 e 5 (docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam, com outra formação superior e que não possuem curso superior completo) para o ano de 2014 (13,6%) e para o de 2019 (9,7%), observam-se avanços. Contudo, ainda existem professores atuando em disciplinas e áreas as quais não foram formados.

### **Indicador de Esforço docente**

No quadro 17, foram listadas as metas e as estratégias, que constam no PME da cidade de São Caetano do Sul que estão diretamente vinculadas ao esforço docente.

**Quadro 17:** Metas e estratégias declaradas no PME da cidade de São Caetano do Sul, voltadas ao esforço docente.

<b>Esforço docente</b>
<b>Meta 17:</b> Valorizar os (as) profissionais do magistério da Rede Municipal de Educação Pública de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (das) demais profissionais com escolaridade equivalente, <b>até o final do sexto ano de vigência deste PME.</b>
<b>Estratégia 17.1:</b> Constituir, por iniciativa da Secretaria Municipal da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PME, fórum permanente, com representação da SEEDUC e dos trabalhadores (as) da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
<b>Estratégia 17.4:</b> Viabilizar, por meio de projetos e programas matriciais, assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

As análises do indicador de esforço docente mostram que a meta 17 traz indicações sobre a equiparação salarial dos profissionais do magistério aos demais profissionais com a mesma escolaridade, até o sexto ano de vigência do documento, o que deveria ocorrer até 2021. Em suas estratégias 17.1 e 17.4, são abordadas questões de valorização profissional e equiparação salarial.

O Plano deste município traz poucas indicações para diminuir o esforço docente. O documento não faz menção, por exemplo, a redução do número de alunos

por sala de aula, a implementação da jornada única para os docentes, entre outras coisas. No entanto o esforço docente, no município, é alto como pode ser visto na tabela 24:

**Tabela 24:** Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, dependência administrativa municipal, por nível de esforço necessário para o exercício da profissão, no município de São Caetano do Sul.

Ano Base	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2014	21,7	31,4	16,4	25,4	2,9	2,2
2019	21,0	37,2	16,2	21,9	2,5	1,2

**Fonte:** Inep – Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2019<sup>20</sup>

As análises do indicador esforço docente de São Caetano do Sul mostram que no período analisado (2014 a 2019), os índices de esforço docente mantiveram-se estáveis.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

## 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise dos seis Planos Municipais de Educação das cidades do Grande ABC Paulista, observou-se que 05 foram aprovados no ano de 2015 e apenas 01 no ano de 2016, portanto trata-se de documentos recentes.

Os documentos apresentam estruturas muito parecidas, sendo muito semelhantes ao Plano Nacional de Educação. De fato, tal similaridade havia sido indicada por Garcia e Bizzo (2017). Os autores sinalizaram também que os planos desta região foram aligeirados e sofreram a “interferência da igreja sobre os vereadores, ratificando sua influência, que é histórica no Brasil, e o enfraquecimento da educação em relação ao preconceito e à discriminação, demandas reconhecidas do movimento LGBT.” (GARCIA; BIZZO, 2017, p. 01).

O quadro 18 traz uma síntese dos resultados, e a partir deles realiza-se uma discussão com a literatura especializada, relacionada com a formação superior, a adequação e o esforço docente.

Quadro 18. Síntese dos resultados							
Município	Indicador	Meta	Prazo	Estratégia	Prazo	Situação do indicador	
						2014	2019
Diadema	Formação superior	2, 12 e 15	Não	2.7, 12;4, 12.13 e 15.1.	Não	94,4%	98,6%
	Adequação docente	_____	_____	_____	_____	Soma dos grupos 3, 4 e 5 14,9%	Soma dos grupos 3, 4 e 5 6,2%
	Esforço docente	2, 17	Alguns têm	2.19, 17.1, 17.2, 17.6, 17.7	Não	Soma dos níveis 3, 4 e 5 53,9%	Soma dos níveis 3, 4 e 5 62,6%
Mauá	Formação superior	13, 15	Alguns têm	13.5	Não	100%	96,9%
	Adequação docente	_____	_____	_____	_____	Soma dos grupos 3, 4 e 5 20,1%	Soma dos grupos 3, 4 e 5 7,1%
	Esforço docente	15, 17	Alguns têm	15.5,17.1	Não	Soma dos níveis 3, 4 e 5 55,4%	Soma dos níveis 3, 4 e 5 50%

<b>Ribeirão Pires</b>	Formação superior	5, 14, 17, 20	Alguns têm	5.5,14.2, 17.6, 20.1, 20.3	Não	70,9%	92,5%
	Adequação docente	_____	_____	_____	_____	Soma dos grupos 3, 4 e 5 39,7%	Soma dos grupos 3, 4 e 5 25%
	Esforço docente	7, 16	Alguns têm	7.29, 16.3	Não	Soma dos níveis 3, 4 e 5 27,1%	Soma dos níveis 3, 4 e 5 38,7%
<b>Santo André</b>	Formação superior	5, 14	Alguns têm	5.7, 14.3, 14.4,		93,8%	98,3%
	Adequação docente	_____	_____	_____	_____	Soma dos grupos 3, 4 e 5 17,8%	Soma dos grupos 3, 4 e 5 8%
	Esforço docente	6, 7,16	Alguns têm	6.2, 7.35, 16.2, 16.3	Alguns têm	Soma dos níveis 3, 4 e 5 34,5%	Soma dos níveis 3, 4 e 5 37,9%
<b>São Bernardo do Campo</b>	Formação superior	12, 13	Não	12.2, 13.4	Não	89,2%	96,1%
	Adequação docente	_____	_____	_____	_____	Soma dos grupos 3, 4 e 5 23,9%	Soma dos grupos 3, 4 e 5 12,4%
	Esforço docente	2, 15	Alguns têm	2.15, 15.1, 15.2, 15.3	Alguns têm	Soma dos níveis 3, 4 e 5 39,6%	Soma dos níveis 3, 4 e 5 44,2%
<b>São Caetano do Sul</b>	Formação superior	15	Alguns têm	15.9,	Não	95,9%	98,8%
	Adequação docente	_____	_____	_____	_____	Soma dos grupos 3, 4 e 5 13,6%	Soma dos grupos 3, 4 e 5 9,7%
	Esforço docente	17	Alguns têm	17.1, 17.4,	Não	Soma dos níveis 3, 4 e 5 44,7%	Soma dos níveis 3, 4 e 5 40,6%

As discussões são apresentadas a partir do indicador de formação superior, depois do de adequação docente e, por fim, o esforço docente. As análises são individualizadas para que o detalhamento e aprofundamento sejam maiores.

### 6.1. Quanto ao indicador de formação superior

Em relação ao indicador de formação superior, observa-se que existem 14 metas e 16 estratégias nos seis planos. Elas são muito similares, mostrando que todos os municípios têm a intencionalidade de garantir, por exemplo, em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, a política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Trata-se de indicações precisas, pois os dados mostraram que em todos os municípios ainda existem professores do ensino fundamental, anos iniciais, sem a formação superior.

Dos seis municípios analisados a cidade de São Caetano do Sul, foi a que apresentou melhores índices referentes ao indicador formação superior, 98,8%. Os municípios de Diadema e Santo André chegaram bem próximos a esse índice, tendo 98,6% e 98,3% dos profissionais com a mesma escolaridade. Ribeirão Pires foi o município com o maior número de professores sem formação em nível superior (92,5%).

É importante salientar que nenhuma das cidades tem a totalidade de seus professores com formação superior. Os municípios pretendem realizar esta formação, todavia alguns (Diadema, São Bernardo do Campo) não incluíram prazos para tal realização. O município de Mauá estabeleceu um prazo de 3 anos de vigência do PME.

De acordo com Barros (2009), alguns aspectos são importantes nas estruturas educacionais, a infraestrutura das escolas, os materiais, as salas de aula, mas o primordial é o trabalho do professor, pois esse profissional é o mediador dos processos de aprendizagem. Sendo assim, a formação em nível superior é fundamental para que ele, entre outras questões, aprenda mais sobre os alunos, sobre a escola, sobre as famílias, os conteúdos, as metodologias e formas de avaliação de sua disciplina.

Mello (2009, p. 251) reforça a importância da formação do professor, argumentando que, de todos os investimentos aplicados na educação, o melhor custo-benefício, com maior sustentabilidade a longo prazo, é a formação dos docentes.

Os dados das análises mostraram também que municípios de Santo André e de Ribeirão Pires pretendem realizar parcerias com a Universidade Federal do ABC,

explorando os polos existentes na região. O município de Ribeirão Pires, também declara em seus documentos a intencionalidade de inscrever seus profissionais no PARFOR, uma plataforma denominada como Plataforma Freire, que é um sistema informatizado, por meio do qual os professores podem se inscrever em diversos cursos de formação em todo o País.

A plataforma oferta cursos de: 1ª Licenciatura, para professores sem graduação; 2ª Licenciatura, para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação; Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura, que atuam nos cursos profissionalizantes de escolas públicas, possibilitando aos professores formação superior e adequação de ensino em sua área docente.

Soares, Sátyro e Mambrini (2000) indicam que ter formação em nível superior e apresentar licenciatura voltada para a área que leciona, são elementos essenciais no processo de formação dos alunos.

Hanushek (2013, p. 16) constata que “as mudanças positivas em sala de aula e, por conseguinte na economia de um país, só irão acontecer quando os professores verdadeiramente eficientes forem reconhecidos pelo sistema”. O autor atribui como pilares para o avanço econômico investimentos em educação. Esses investimentos incidem em qualificar os docentes, possibilitando que eles tenham no mínimo o nível superior, proporcionando melhoria das condições de trabalho e melhores salários para os professores. Todavia, vale destacar que a formação das crianças e dos jovens brasileiros não devem somente estar alicerçada na questão da economia do país. A educação tem de ser mais abrangente e atuar na formação da cidadania.

Observou-se também, em quase todos os municípios, a preocupação em promover e estimular a formação inicial e a continuada dos professores. Hammond (2000), Barros e Mendonça (2000) e Fukuda e Pasquali (2002), sinalizam em seus estudos que a formação inicial oferece aos professores aprendizados sobre os conteúdos, sobre a postura na sala de aula, entre outras questões, no entanto, alguns conhecimentos serão adquiridos através da experiência profissional, do tempo de magistério e da formação continuada.

Através da formação continuada, os professores podem adquirir conhecimentos importantes para o trabalho diário. Como ter um bom relacionamento com os alunos, estimular relacionamento positivo entre os discentes, conseguir manter a disciplina, ser didático, ter autonomia na sala de aula, ter clareza de seu papel e objetivos enquanto professor, entre outros.

## 6.2. Quanto ao indicador de Adequação docente

Na análise do indicador adequação da formação docente, verificou-se ausências de metas e estratégias nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC Paulista para lidar com tal situação. Todavia, na apreciação dos Censo Escolar da Educação Básica, 2014 e 2019, o fenômeno foi observado em todos os municípios analisados da região.

Verificou-se que os seis municípios possuíam profissionais nos níveis 02 e/ou 03, ou seja, profissionais com bacharelado nas disciplinas correspondentes, mas, sem licenciatura ou complementação pedagógica, outros com licenciatura em áreas diferentes daquelas que lecionam. Neste sentido, Saramago, Lopes e Carvalho (2016) indicaram que um bacharel ao formar-se está pronto para ser um profissional atuante na área, mas não atuar como professor, pois lhe falta certos conhecimentos próprios das ciências da educação. Sendo assim, esses profissionais podem desenvolver uma atividade pedagógica inadequada.

Para os autores mencionados é importante que o professor possua domínio pedagógico. A natureza pedagógica é subtraída da formação para os bacharéis e, tal situação, influencia diretamente na qualidade das aulas, nas questões metodológicas e nas avaliações, entre outras questões.

O município de Mauá apresentou aumento considerável no nível 05, representado por docentes que não apresentam formação superior. Fator que pode contribuir, de acordo com Vitelli, Fritsch e Corsetti (2018), com o aumento das taxas de abandono escolar e de defasagem idade-série. Os autores consideram primordial, a implementação de políticas para ajustar a formação docente às disciplinas que o professor leciona, visando-se evitar o fracasso escolar.

Neste contexto, a qualidade das aulas pode ficar comprometida, já que esses professores podem não dominar as formas de planejamento da disciplina, seus tempos, a criação de projetos e, sobretudo, os conteúdos para trabalhar com os alunos. Essa ausência de conhecimentos pode comprometer toda a aprendizagem dos estudantes.

Os municípios de Ribeirão Pires e de São Caetano do Sul apresentaram elevações dos índices no nível 3, representado por docentes com formação superior



de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. Na cidade de Ribeirão Pires, 17,1% dos professores possuem formação diferente da área que lecionam e na cidade de São Caetano do Sul 8% dos professores encontram-se na mesma situação. Garcia e Brito (2017), sinalizaram que a adequação docente é fundamental para a melhoria da qualidade da educação, ela incide diretamente, na elaboração dos planejamentos, na realização da gestão das aulas, na escolha de recursos didáticos adequados, na condução de projetos gerais e aqueles referentes a disciplinas.

O nível 04 apesar de apresentar declínio, ainda é um problema para todos os municípios analisados. A Região do Grande ABC Paulista, no ano de 2019, nos municípios analisado, ainda possuía 7,6% dos seus professores, com formação superior, inadequada. Carmo et al. (2015) constataram que os alunos com melhores desempenhos nas avaliações externas tiveram aulas com professores formados no componente curricular que lecionam, indicando a importância da atuação do professor na disciplina de sua formação.

Os reflexos da adequação docente incidem diretamente na qualidade das aulas ministradas. Aulas lecionadas por docentes que atuam em um componente escolar, o qual dominam os conhecimentos com profundidade, tendem a ter um melhor planejamento, sem desperdício de tempo, com metodologias mais atrativas, projetos adequados, avaliações e feedbacks precisos, pois o professor apresenta domínio sobre os conteúdos das disciplinas que leciona.

### **6.3. Quanto ao indicador de esforço docente**

Nas análises sobre o indicador esforço docente observa-se que existem 12 metas e 19 estratégias nos seis planos. Elas apresentam alguns pontos em comum e alguns pontos anômalos.

Dos seis municípios estudados, apenas os de São Bernardo do Campo e Santo André declararam em seus documentos a intencionalidade da realização da jornada única. Para essas cidades são também sugeridos estudos para a viabilidade deste tipo de modelo na rede pública e com implantação gradual.

Nas análises dos PME dos outros municípios não constam indicações sobre a

jornada única e exclusiva, conforme previsto, na Resolução MEC/CNE n.º 2, de 1º de julho de 2015, em seu capítulo VII, que aborda os profissionais do magistério e sua valorização, em seu Art. 18, § 3º, busca assegurar:

[...] condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...].

Como pode ser visto, além da jornada exclusiva, é indicado na resolução citada acima também que seja assegurado aos docentes 1/3 da jornada destinada a outros trabalhos. Na análise dos Planos Municipais de Educação, verificou-se que apenas uma das cidades menciona superficialmente o cumprimento dessa jornada (Santo André).

No PME deste município consta a intencionalidade de implantar, gradativamente, a jornada de dedicação integral na rede em que atua, garantindo o tempo de formação coletiva e de planejamento na escola e tempo para formações específicas, a fim de qualificar o trabalho. Tal situação pode ter ocorrido, pois outros municípios já cumpriam tal determinação, como é o caso, por exemplo, de São Caetano do Sul.

De acordo com os estudos de Hansen (2008), não se preocupar com a jornada única e não destinar 1/3 da jornada para a elaboração de outras atividades pedagógicas, pode interferir diretamente na aprendizagem e no desempenho acadêmico dos alunos, pois o esforço docente, a sobrecarga de trabalho, subtrai do professor o tempo necessário para, entre outras questões, a formação.

Hargreaves (1995) e Apple (1989) sinalizaram que a intensificação do trabalho docente leva o professor a sobrecarga crônica, o que reduz a possibilidade de participação no planejamento em longo prazo e de controle sobre o próprio trabalho. Ela também tem efeitos na qualidade do trabalho desempenhado. Oliveira (2008) e Garcia, Malacarne e Bizzo (2009) corroboram com a ideia de que jornadas excessivas de trabalho retiram dos professores os tempos para desenvolver atividades primordiais, como planejar aulas, atualizar-se e estudar. Sem tempo os professores não conseguem ingressar em novas formações ou realizar cursos de aperfeiçoamento, o que, de fato, compromete a formação e os avanços em suas carreiras.

Em poucos planos foram encontradas intenções de reduzir o número de alunos por sala de aula (Diadema e Ribeirão Pires). De acordo com os estudos de Oliveira (2018), professores têm assumido um maior número de alunos e de aulas e, por tal situação, os docentes acabam por não conhecer bem a maioria de seus alunos. De fato, como indicou Martins (2014), atender muitos alunos, e suas especificidades, torna o trabalho do professor mais exaustivo, pois ele deve lidar com diversos níveis de aprendizagem. A autora atrela também o esforço do professor às turmas heterogêneas e para ela “essas turmas exigem do professor técnicas inovadoras, que busquem complementar a formação de uns sem desmotivar os que detêm conhecimentos mais avançados”. (MARTINS, 2014 p. 242).

Garcia e Anadon (2009) indicaram que o esforço advém também do fato de os profissionais da educação terem de lidar diretamente com emoções, pressões e expectativas, culpas, frustrações, fatores que aumentam a sobrecarga de trabalho para além das tarefas instrucionais e pedagógicas.

Todos os seis Planos Municipais de Educação analisados, trouxeram a questão da equiparação salarial dos profissionais da educação, aos demais profissionais com o mesmo grau de escolaridade. Os PME trouxeram também algumas metas (15, 16 ou 17) no sentido de valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e promover melhores condições de trabalho.

Espera-se que estas questões sejam alcançadas até o final do prazo dos PME, pois como indicaram Camargo e Jacomini (2011), muitas leis, decretos, resoluções e pareceres, que conformam o marco legal de valorização dos profissionais da educação, ainda não foram colocadas em prática. Por exemplo,

o Piso Salarial Profissional Nacional para docentes da escola pública (Lei 11.738/2008), mesmo sendo um avanço em relação à situação anterior, está aquém não só do desejável, mas também daquilo que vem sendo considerado, por setores da sociedade, como nível aceitável para a valorização desses profissionais. (JACOMINI; CAMARGO, 2016, p. 04).

Felicio (2013), Neri (2013) e Nascimento; Silva e Silva (2014) indicaram que é nítida a desvalorização do trabalho docente no Brasil, onde a média de ganhos dos professores é visivelmente menor quando comparada a outras profissões. Tal

desvalorização coloca a ocupação docente entre as profissões com menor rentabilidade no mercado de trabalho. Noronha (1991) e Lourenço (2011) sinalizaram que a baixa remuneração e as condições precárias de funcionamento das escolas públicas, ilustram um cenário progressivo de desvalorização docente.

Oliveira (2008) também fez indicações quanto à desvalorização salarial quando comparada a outros profissionais. O autor sinalizou que tal situação obriga os professores a manterem dois ou mais locais de trabalho, um fator extremamente desfavorável pois, o docente não cria vínculos com a escola. Monlevade (2000) e Garcia, Malacarne e Bizzo (2009) mostraram que a principal razão para o professor aumentar sua jornada de trabalho, assumindo mais aulas ou turmas na própria rede de ensino ou acumulando cargo na mesma ou em outra rede, são os baixos salários.

As análises dos dados do censo escolar mostraram que o esforço docente vem aumentando na região. Nos níveis 03 e 04, os dados indicaram aumento em cinco dos seis municípios analisados, apenas a cidade de São Caetano do Sul manteve seus os números estáveis, no período analisado.

A maioria dos professores da região do Grande ABC Paulista estavam inseridos nos níveis 3 e 4, ou seja, atendiam entre 25 e 400 alunos, atuavam em dois turnos, em até duas escolas e em duas etapas de ensino. Um quadro ainda mais agravante é que nos níveis menos desejados (3, 4, 5 e 6), em média, 44,5% estavam inseridos.

Para Hargreaves (1995), a sobrecarga de trabalho se associa as responsabilidades sociais. O professor está constantemente exposto a mudanças, sejam elas inovações tecnológicas ou burocráticas, como as de prestações de contas.

De fato, pode-se sinalizar que os professores têm, em muitos casos, uma jornada de trabalho com afazeres que invadem suas casas e tomam seus tempos livre e de lazer. Trata-se de um lado perverso da profissão, onde o tempo de descanso acaba contribuindo como cansaço, trazendo frustrações, insatisfações, que podem até mesmo causar o adoecimento do professor.

## 7 PRODUTO

A partir dos dados encontrados neste presente estudo, advindos das análises dos documentos escolares, dos dados censitários e da carência do uso de indicadores educacionais nos documentos analisados, pretende-se elaborar uma jornada formativa (curso), cujo conteúdo apresente aos gestores municipais o uso e a eficácia dos indicadores educacionais, para a gestão da educação na região do Grande ABC Paulista.



### Módulo I: O que são os Indicadores

**Objetivo:** compreender, analisar e conhecer as funções dos indicadores educacionais.

#### Conteúdos abordados:

Compreensão da função dos indicadores educacionais e sua intervenção direta na elaboração de Políticas Públicas eficientes;

Análise da abrangência dos indicadores;

Reflexão sobre quais fenômenos os indicadores conseguem explicar;

Verificação da atuação direta dos indicadores, analisando o monitoramento de situações, que necessitam ser mudadas, incentivadas ou potencializadas;

Averiguar a contribuição dos indicadores na tomada de decisões.



## Módulo II: Indicadores Sociais

**Objetivo:** conhecer a função dos indicadores e a utilização dos mesmos no cotidiano escolar.

### Conteúdos abordados:

Indicadores de insumo, produto e processo, como classificá-los e utilizá-los;

Indicadores simples e compostos;

Diferenças entre os indicadores qualitativos e quantitativos.



## Módulo III: Indicadores Educacionais

**Objetivo:** averiguar como a análise de indicadores educacionais contribui para o monitoramento dos sistemas educacionais, proporcionando a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

### Conteúdos abordados:

Conhecer os elementos primordiais na reflexão sobre a qualidade escolar. A partir da utilização de indicadores nos quais a comunidade realiza uma análise da situação de diferentes aspectos da escola e, neste sentido, identifica as prioridades, criar planos de ação e acompanhar as iniciativas relacionadas à qualidade na educação;



## Módulo IV: Conhecendo e Explorando a Plataforma Educacional do Inep

**Objetivo:** apresentar a plataforma dos indicadores educacionais e o banco de dados de cada município.

### Conteúdos abordados:

Exploração das particularidades de cada município, observando o conjunto de indicadores educacionais disponíveis



## Módulo V:

### Indicadores de Contexto

**Objetivo:** averiguar os dados de cada Município. **Conteúdos**

#### abordados:

Examinar os indicadores atrelados aos professores. Nesta etapa da formação, serão analisados os dados municipais do indicador de esforço docente, indicador de adequação da formação docente, indicador de esforço docente.

## Módulo VI: Indicadores de Aprendizagem

**Objetivo:** averiguar os dados de cada Município.



**Conteúdos abordados:**

Verificação da participação dos estudantes e escolas de cada Município nas avaliações e os resultados nos testes externos.

**Módulo VII: Análise dos Planos Municipais de Educação**

**Objetivo:** verificar o que os documentos revelam sobre os indicadores educacionais.

**Conteúdos abordados:**

Análise do Plano Municipal de Educação de cada Município e o que eles revelam sobre os indicadores educacionais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as diretrizes contidas nos Planos Municipais de Educação da Região do Grande ABC Paulista em relação a alguns indicadores educacionais atrelados aos professores, dos anos iniciais do ensino fundamental.

Mediante a uma revisão da literatura especializada, da análise dos seis planos municipais de educação e de dados censitários, acredita-se ter ampliado a compreensão sobre o fenômeno investigado.

Os elementos empíricos encontrados, neste presente estudo, situam-se entre algumas possibilidades e alguns desafios. Como possibilidades indica-se que todos os municípios da região do Grande ABC Paulista analisados trazem intenções para que os professores consigam realizar cursos em nível superior. Os documentos trazem esta intencionalidade, inclusive sugerindo parcerias com IES e com Universidades Públicas.

Quanto aos desafios, obstáculos a serem superados, indica-se, inicialmente, que nenhum dos seis municípios analisados tinha, à época da coleta de dados, a totalidade dos docentes com formação em nível superior. Todas as cidades ainda possuíam profissionais sem a formação desejada.

Outro desafio a ser superado, pelos municípios da região do Grande ABC Paulista, atrela-se à inexistência de metas e de estratégias, nos Planos Municipais de Educação, voltadas ao indicador adequação da formação docente. Este fato chama atenção, à medida que são altos índices neste indicador nos dados de 2014 e 2019. Na região do Grande ABC Paulista ainda existem muitos professores atuando em disciplinas as quais não foram formados.

Há nas cidades profissionais com diferentes tipos de formação, desde aqueles com formação superior e atuando nas disciplinas ou áreas as quais foram formados, até outros com formação de ensino médio ou em outras disciplinas. Neste contexto, crianças e jovens acabam tendo atendimentos diferentes, alguns com profissionais bem formados outros não. Uma situação que pode ser caracterizada como um processo de discriminação, pois enquanto alguns alunos podem aprender com

professores com formação adequada, outros não. Um processo que pode ampliar a desigualdade educacional.

Outro desafio para os municípios, quando realizarem as revisões de seus planos, está atrelado ao estabelecimento de prazos para a execução das metas e das estratégias. Os prazos, de fato, podem acelerar as mudanças.

Diminuir o esforço docente é, sem dúvida, outro desafio a ser superado. Esse foi o indicador que obteve maior elevação de seus índices no período analisado, ou seja, o esforço dos professores vem crescendo. Essa sobrecarga pode influenciar de forma negativa a educação municipal, pois causa, entre outras questões, altos índices de absenteísmo, afastamentos médicos, prejudicando o atendimento aos alunos.

É preciso também cumprir a Resolução MEC/CNE n.º 2, de 1º de julho de 2015, em seu capítulo VII, que aborda os profissionais do magistério e sua valorização. Seu Art. 18, § 3º, busca assegurar a implantação da jornada única e exclusiva, e a garantia de que 1/3 da jornada seja destinado às atividades que vão além de ministrar aulas.

De fato, a jornada única poderá auxiliar os professores na redução do esforço docente e, neste sentido, diminuir os índices de absenteísmo, os afastamentos médicos, entre outros, e melhorar a qualidade do atendimento aos alunos.

A questão da redução do número de alunos por sala de aulas é outro desafio que necessita ser superado. Apenas três municípios mencionaram essa intencionalidade em suas estratégias. Todavia, uma menor quantidade de alunos em sala pode aliviar o trabalho docente, e levar o professor a perceber as particularidades e dificuldades de seus alunos.

Há, por fim, a necessidade de se realizar a gestão da educação das cidades a partir de outros indicadores e, neste contexto, substituir a centralidade do Ideb. A análise e a utilização de outros indicadores educacionais possibilitam compreender novas dimensões, identificar situações que carecem de mudanças e de aperfeiçoamento e, ao mesmo, fornecem subsídios para a elaboração de novas políticas educacionais.

Analisar como os indicadores educacionais atrelados aos professores (formação superior, adequação e esforço docente), estão declarados nos Planos Municipais de Educação, trouxe elementos importantes para os gestores escolares e para os especialistas em educação. Situação que possibilita repensar a qualidade na educação.

Finalizado este presente estudo, espera-se que os dados possam ser utilizados pelas autoridades políticas e educacionais da região e, ao mesmo tempo, possam ser levados para os cursos de formação inicial e continuada de gestores escolares, promovendo o debate sobre os temas. Espera-se, por fim, ter contribuído para ampliar a compreensão sobre o fenômeno estudado.

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Angela; FERREIRA, Francisco. H. G.; FRANCO, Crespo. **Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro**, texto para discussão n.º 455. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Heliton Ribeiro; DA CUNHA VALLE, Raquel. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Educação, 2000.

APPLE, Michael Whitman.; GALMARINI, Marco Aurelio. **Maestros y textos: una economia política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. 1989.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL.  
Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso em: 14/01/2019.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a eficácia do desempenho nas sociedades modernas**, 4ª ed. 2003.

BARBOSA, Maria Eugênia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Crespo (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 121-153, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. Lisboa: Edições, v. 70, 1977.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Série de Estudos - Projeto Nordeste**, n. 8, 2000.

BAUER, Adriana. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 69-82.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Zákia. Indicadores para la evaluación de programas educativos: desafios metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 259-284, 2015.

BAUER, Raymond. **Social indicators**. Cambridge: MIT Press, 1967.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília,

DF, 10 de maio de 2016. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm).  
Acesso: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005). Acesso em: 10/06/2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conae 2014 – o PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Brasília, DF: MEC, 2013.  
Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf)>.  
Acesso em: 13/06/2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.  
Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 12/05/2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.  
Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 12/05/2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15/10/2019.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil, 1988**. Presidência da República.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).  
Acesso em: 01/01/2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1961. Disponível em: <Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 28 agost. 2020.

CANDAR NETO, WADIH João; JANNUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Pedro Luis do Nascimento. Sistemas de indicadores ou indicadores sintéticos: do que precisam os gestores de programas sociais. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 17, n. 4, p.

1191-1201, 2008.

CARLEY, Michael. **Indicadores sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CARMO, Erinaldo Ferreira do; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; OLIVEIRA SILVA, Lucas Emanuel de; FERREIRA, Giovana. A ampliação do indicador de formação docente na melhoria do desempenho escolar. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, CAP UFPE, Recife, v. 1, n. 1, p. 11-32, 2015.

CASTRO, Claudio de Moura; FLETCHER, Philip. **A escola que os brasileiros frequentaram em 1985**. Rio de Janeiro: Ipea, Iplan, 1986.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**, 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Viviane Aparecida. **Os novos indicadores educacionais brasileiros: um estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher quality and student achievement. **Education policy analysis archives**, v. 8, n. 1, 2000.

DE JESÚS, Girlene Ribeiro; LAROS, Jacob Arie. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Avaliação Psicológica**, v. 3, n. 2, p. 93-106, 2004.

DENSYN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. São Paulo: Artmed, 2006.

DIADEMA. **Lei nº 3.584**, de 12 de abril de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Diadema. Leis Municipais de Diadema. Diadema, 2016.

DIDONET, Vital. Apresentação: Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Plano, 2000.

FELICIO, Fabiana. **Evolução dos Salários de Professores da Educação Básica – rede pública**. São Paulo: 2013.

FELICIO, Fabiana; FERNANDES, Reynaldo. O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no Estado de São Paulo. **Anais do XXXIII Encontro Nacional de Economia**, Natal, RN, 2005.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas.** Inep/MEC, 2007.

FERRÃO, Maria Eugénia; FERNANDES, Cristiano. **O efeito-escola e a mudança: dá para mudar? Evidências da investigação brasileira.** In: *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 1, n. 1, 2003.

FIGARI, Gerard. **Avaliar, que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.

FLICK, Uwe. **Coleta de dados: abordagens quantitativa e qualitativa.** In: FLICK, U. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes.* Porto Alegre: Penso, 2013. p. 107-132.

FONSECA, Gilson Luiz Bretas da. **Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação de Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Algumas ideias sobre as bases teóricas da análise do conteúdo.** 4a ed. Brasília: Liber, p. 21-34, 2012.

FRANCO, Creso; SZTAJN, Paola; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, Virginia, v. 38, n. 4, p. 393-419, 2007.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação On-line de Pós-Graduação**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, p. 2-13, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FUKUDA, Cláudia Cristina; PASQUALI, Luiz. Professor eficaz: um instrumento de aferição. **Avaliação Psicológica**. v. 1, n. 1, p. 1-16. 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio. Educational policies and science education in Brazil: a case study. In: **European Science Education Research Association (ESERA)**, v.11, 2015.

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nélio. O Processo de Elaboração dos Planos Municipais de Educação na Região do Grande ABC. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 337-362, 2017.

GARCIA, Paulo Sergio; BRITO, Carlos Alexandre Felicio. Indicadores educacionais atrelados ao professor: falta de formação ou negligência. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. , n. , p. , 2017. No Prelo.

GARCIA, Paulo Sérgio; FAZIO, Xavier; PANIZZON, Debra; BIZZO, Nelio. Austrália, Brasil e Canadá: impacto das avaliações no ensino de Ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 70, p. 188-221, 2018.

GARCIA, Paulo Sérgio; MALACARNE, Vilmar; BIZZO, Nelio. O percurso formativo, a atuação e condições de trabalho de professores de Ciências de duas regiões brasileiras. **Acta Scientiae (ULBRA)**, v. 11, p. 119-140, 2009.

GARCIA, Paulo Sergio; PREARO, Leandro Campi; ROMEIRO, Maria do Carmo; BASSI, Marcos Sidnei. Políticas educacionais e o ensino de Ciências no Brasil: o caso do Ideb. **Revista de Educação Pública**, v. 27, p. 251-274, 2018.

GARCIA, Paulo Sergio; PREARO, Leandro Campi; ROMEIRO, Maria do Carmo; BASSI, Marcos Sidnei. A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.9, n.3, p. 614-631, 2014.

GARCIA, Paulo Sérgio. A Pesquisa em Educação a partir do uso de Métodos Mistos. **In: Observatório de Educação do Grande ABC. Relatório técnico do primeiro trimestre**. 2019.

GARCIA, Paulo Sergio; PREARO, Leandro Campi; ROMEIRO, Maria do Carmo; SECCO, Anderson; BASSI, Marcos Sidnei. School performance: An IDEB analysis of the seven municipalities in the ABC region. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 115-134, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. São Paulo, Ed. Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 24 de set. de 2020.



GUIMARÃES, José Ribeiro Soares; JANNUZZI, Paulo de Martino. IDH, Indicadores sintéticos e suas aplicações em políticas públicas: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (RBEUR)**, v. 7, n. 1, p. 73-90, maio 2005.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

HANSEN, Michael. **Career concerns incentives and teacher effort**. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 2008.

HANUSHEK, Eric. A. Entrevista. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, IPEA, Ano 10, n. 77, 2013.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado**. Madrid: Morata, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 28/10/2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 28/10/2020.

JACOMINI, Márcia; ALVES, Thiago; DE CAMARGO, Rubens Barbosa. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-32, 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores socioeconômicos na gestão pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, p. 01-110, 2012.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas, elaboração de estudos socioeconômicos. In: **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas, elaboração de estudos socioeconômicos**. 2006. p. 141-141.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: FGV, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.

KLEIN, Rubens; FONTANIVE, Nilma Santos. **Gestão de resultados e de aprendizagem**. Apresentado no XIV Encontro Nacional de Diretores. Gestão escolar: as articulações do diretor, São Paulo, 2010.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1992.

LASSWELL, Harold. **Por que ser quantitativista?** In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. (org.) **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982 [1949].

LEBARON, Frédéric; LE ROUX, Brigitte. **Géométrie du champ: Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 5, p. 106-109, 2011.

LOURENÇO, Elaine. Salários e greves: Memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980. **Anais Do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849800\\_ARQUIVO\\_Elaine\\_Lourenco\\_Anpuh.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849800_ARQUIVO_Elaine_Lourenco_Anpuh.pdf). Acesso em 01 de outubro de 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, MEDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADAUS, George; RUSSELL, Michael; HIGGINS, Jennifer. **The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society**. Charlotte: Information Age, 2009. 121 p.

MALHOTRA, Naresh K. ROCHA, I.; LAUDISIO, MC; ALTHEMAN, E.; BORGES, FM **Introdução à pesquisa de marketing**. 2005.

MARTINS, Maria do Carmo. **Turmas heterogêneas no ensino superior: um desafio para o professor e o aluno**. In: **European Cientific Journal**, ed. especial, v. 1, set. 2014.

MAUÁ. **Lei nº 5.097**, de 16 de outubro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Mauá. Diário Oficial [do Município de Mauá]. Mauá, 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação de professores**. In: DE PINHO, Sheila Zambello. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 251-255.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 03 de mai. de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 83-91, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MONLEVADE, João Antonio. A importância do Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Caderno de referência pró-conselho**. Brasília: Programa Nacional

de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho, 2003. 48 p. Brasil.

MONLEVADE, João Antônio Cabral. **Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública.** Universidade Estadual de Campinas:2020.

NAMEN, Anderson; BORGES, Sonia; SADALA, Maria. Indicadores de qualidade do ensino fundamental: o uso das tecnologias de mineração de dados e de visões multidimensionais para apoio à análise e definição de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, 2013, p. 677-700.

NASCIMENTO, P. A. M. M., Silva, C. A., & Silva, P. H. D. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. **Radar: Tecnologia, Produção E Comércio Exterior**, n. 32, p. 37–51, 2014.

NERI, Marcelo. Escolhas universitárias e performance trabalhista. **RADAR: Tecnologia, Produção E Comércio Exterior**, n. 27, p.7–20, 2013.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração.** São Paulo, v. 1, nº 3, 1996.

NORONHA, Eduardo. A explosão das greves na década de 80. In A. Boito-Júnior, E. Noronha, I. J. Rodrigues, L. M. Rodrigues, & R. R. Novaes (Eds.), **O sindicalismo brasileiro nos anos 80** (Armando Bo, pp. 93–136). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC (OBEDUCGABC). **Relatório do primeiro trimestre de 2019.** São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan./dez. 2008.

PALERMO, Gabrielle. A.; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 31, n. 2, p. 367-394, 2014.

PASSADOR, Cláudia Souza; CALHADO, Gislaine Cantero. Infraestrutura escolar, perfil socioeconômico dos alunos e qualidade da educação pública em Ribeirão Preto/SP. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da FUNDACE**, v. 3, n. 2, p. 1-10, 2012.

RIBEIRÃO PIRES. **Lei nº 5.995**, de 30 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Educação. Diário Oficial do Município de Ribeirão Pires. Ribeirão Pires, 2015.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 823-847, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão; GUSMÃO, Joana Buarque de. **Indicadores da qualidade na educação/Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores)**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

RICHARDSON, Roberto J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

RIO GRANDE DA SERRA. **Lei nº 2.130**, de 30 junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Diário Oficial [do Município de Rio Grande da Serra]. RioGrande, 2015.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan./jun. 2013.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 9.723**, de 20 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Santo André. Diário do Grande ABC nº 16219. Santo André, 2015.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Lei nº 6.447**, de 28 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Bernardo. Leis Municipais de São Bernardo do Campo. São Bernardo, 2015.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Bairros da Zona Rural**. 2015. Disponível em: <[http://www.saobernardo.sp.gov.br/documents/10181/596690/BAIRRO\\_ZONA\\_RURAL\\_SBC\\_2016\\_BASE\\_2015.pdf/651fa1dd-a6af-46f3-9bd3-b68104ba6752?version=1.0](http://www.saobernardo.sp.gov.br/documents/10181/596690/BAIRRO_ZONA_RURAL_SBC_2016_BASE_2015.pdf/651fa1dd-a6af-46f3-9bd3-b68104ba6752?version=1.0)>. Acesso em: 12/11/2019.

SÃO CAETANO DO SUL. **Lei nº 5.316**, de 18 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Caetano. Departamento de Administração e Recursos Humanos. São Caetano, 18 jun. 2020.

SARAMAGO, Guilherme; LOPES, Érika Maria Chioca; CARVALHO, Viviane Alves. Saberes profissionais do docente universitário. **Ensino em ReVista**, Uberlândia, MG, v. 23, n. 1, p. 70-88, jan./jun. 2016.

SAVIANI; Dermalval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCARTEZINI, Raquel Antunes; VIANA, Terezinha de Camargo. **O Efeito-Professor e sua Transmissibilidade**. In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2I5CxeL>. Acesso em: 30/09/2019.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. **Recursos familiares e transições educacionais. Versão preliminar apresentada no Workshop de Demografia da**

**Educação, da Associação Brasileira de Estudos Populacionais - Abep.** Salvador, junho de 2001.

SILVA, Edna Lucia; MENEZES, Estera. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis, 2005.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do Saeb-2001. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, 2004. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>. Acesso em: 12/06/2019.

SOARES, José Francisco (Org.). **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SOARES, José Francisco; SÁTYRO, Natália. Guimarães Duarte; MAMBRINI, Juliana Vaz de Melo. **Modelo explicativo do desempenho escolar dos alunos e análise dos fatores do Saeb – 1997.** Relatório Técnico. Belo Horizonte: AME/LME/PROAV, 2000.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela; CORSETTI, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação, Porto Alegre**, v. 38, n. 1, p. 99-112, jan./abr. 2015.